

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

UNIVERSITE MENTOURI – CONSTANTINE

**Ecole Doctorale de Français
Pole Est**

N° d'ordre :
Série :

**Antenne Mentouri
Mémoire en vue de l'obtention du
DIPLOME DE MAGISTER
Option : Didactique**

Sujet

***L'USAGE du BROUILLON
dans
L'ACQUISITION du SAVOIR ECRIRE***

Sous la direction de :
Dr : ZETILI Abdeslam

Présenté par :
DEMBRI Naima

Devant le jury :

Président : CHEHAD Med Salah	Professeur	U. Mentouri - Constantine
Rapporteur : ZETILI Abdeslam	Maitre de Conf	U. Mentouri – Constantine
Examineur : GUIDOUM Laarem	Maitre de Conf	U. Mentouri - Constantine

Année Universitaire 2008-2009



Dédicace

A mes parents qui m'ont tant donné et ne cessent de m'aimer

A mon mari et mon enfant, avec toute mon affection

A tous ceux qui m'aiment

REMERCIEMENTS

Nous remercions très vivement

- notre directeur de thèse *Mr A. ZETILI* pour son aide précieuse, ses encouragements sa confiance et sa patience.

-nos professeurs :

Mr ABDOU, Chef du Département de Langue et Littérature Française. Nous lui exprimons toute notre gratitude et notre profond respect.

Nous exprimons notre considération et notre reconnaissance à Mme Loghbi, Mme Hacini, Mme Kadi, Mme Henachi, Mlle Guidoum

Nous remercions Mr Chehad Med Salah, Melle Guidoum Laarem qui ont accepté d'évaluer ce travail

-Merci aux collègues enseignants de Français des lycées de la wilaya de Constantine pour leur précieuse collaboration.

-Merci aux chers élèves qui ont été les acteurs de cette modeste recherche.

« Les mots sont autant de carrefours ou plusieurs routes s'entrecroisent. Et si plutôt que de vouloir traverser rapidement ces carrefours en ayant déjà décidé du chemin à suivre, on s'arrête et on examine ce qui apparaît dans les perspectives ouvertes, des ensembles insoupçonnés de résonances et d'échos se révèlent ».

Claude Simon

SOMMAIRE

Introduction générale	1
-----------------------------	---

Première partie

Les activités rédactionnelles	10
Modèles de référence	

CHAPITRE I : MODELE PSYCHO- COGNITIF..... 11

L'écriture instrument cognitif	13
Les modèles d'écriture :	
Pourquoi des modèles d'écriture	16
Le modèle de Hayes et Fowler	19
Les principales opérations qui interviennent dans la production d'un texte	22
Les différents styles de conduite rédactionnelle.....	26
Le modèle de 1995	29
Des opérations difficiles à gérer	30
Intérêts du modèle de Hayes et Flower.	36
Le processus révisioennel.....	37
Les problèmes liés à la révision de texte	40
Comment réviser –t- on ?	41
Le processus de révision de Scardamalia & Bereiter	45
Le modèle de révision de Hayes.	49

Stratégies d'écriture en langue maternelle.....	54
Les stratégies d'écriture en langue étrangère.....	55
Les modèles d'apprentissage de stratégies.....	61
CHAPITRE II : LE MODELE LITTERAIRE.....	66
Introduction.....	67
L'écriture : outil à valeur formative.....	68
La réécriture outil d'écriture.....	70
Théorie de l'écriture du texte.....	71
Intérêt du modèle littéraire	74
L'interaction lecture écriture.....	76
CHAPITRE III : LE MODELE GENETIQUE.....	84
Objectifs de la critique génétique.....	82
Le brouillon véritable objet didactique.....	84
L'analyse des brouillons	87
Intérêt du modèle génétique.....	90
CHAPITRE IV : LE BROUILLON DANS L'ACTE SCRIPTURAL	
Question de sens.....	94
Qu'est ce qu'un brouillon.....	95
L'étymologie.....	97

Question de terminologie.....	99
Des brouillons d'écrivains aux brouillons d'élèves.....	102
Le brouillon véritable instrument formative.....	104

DEUXIEME PARTIE

ASPECT PRATIQUE.....108

CHAPITRE I : L'ECRIT DANS LE PROGRAMME DE 3^{EME} A

L'écrit dans le nouveau programme de 3 ^{eme} A S.....	110
L'approche par compétences.....	111
La pédagogie du projet.....	115
L'intérêt de la pédagogie du projet.....	119
Démarche d'enseignement préconisée.....	121
La place de l'écrit dans les documents officiels.....	122
La place de la production écrite dans le manuel.....	126
Lecture du projet	134
Lecture des activités du projet proposées dans le manuel scolaire.....	135
Grille d'analyse du manuel scolaire.....	136
Analyse du manuel.....	138

CHAPITRE II : L'OBSERVATION DE CLASSE.....145

Méthode d'observation.....	146
Grille d'observation.....	147
Analyse des résultats de l'observation.....	150

**CHAPITRE III : LE BROUILLON OUTIL INDISPENSABLE
A L'APPRENTISSAGE DE L'ECRIT.....164**

Les objectifs.....	162
La démarche	166
La méthodologie.....	170
Grille d'évaluation.....	171
Production écrite	176
Analyse des productions écrites.....	183

CONCLUSION GENERALE..... 197

Bibliographie208

ANNEXE216

INTRODUCTION GENERALE

Les recherches en didactique de l'écrit, focalisées jusque-là sur l'étude de l'objet produit, s'intéressent désormais, et de plus en plus, au processus d'élaboration et de production, à travers les phases qui composent le circuit de l'écriture (ébauche, brouillons, écrits intermédiaires.)

Ce sont tous les processus mis en œuvre dans la réalisation de la tâche scripturale qui deviennent la cible des recherches effectuées ces dernières années. Ce n'est plus seulement le résultat final qui est analysé, mais c'est tout le travail mental accompli par le scripteur.

Cependant, en Algérie, c'est le vieux modèle linéaire de la rédaction qui a longtemps dominé, présentant l'écriture comme le moyen d'évaluer les compétences et les savoirs précédemment acquis en matière de compréhension, de grammaire, d'orthographe, de lexique et de conjugaison. Il se caractérise par une certitude qui jusqu'à maintenant n'est pas interrogée : on cherche des idées, on fait le plan puis on passe à l'écrit de façon miraculeuse.

On oublie que c'est l'écriture qui met la pensée en mouvement et que c'est en produisant que l'on produit un texte.

En effet, présenter l'écriture comme un acte magique a été longtemps renforcé, dans notre système éducatif, par le centrage sur des textes achevés qui occultent le travail d'écriture, les essais, les brouillons qui racontent par quelles étapes l'écrivain est passé pour résoudre ses problèmes d'écriture.

Par conséquent, dans notre classe de français langue étrangère, le brouillon reste souvent pas, peu ou mal utilisé par les apprenants, qui

ignorent la fonction de ce dernier, qui ont de réelles difficultés pour rédiger des textes et qui parviennent difficilement à améliorer leur écrits .

C'est essentiellement pour ces raisons que nous avons décidé dans le cadre de notre travail de recherche de réfléchir sur la problématique de l'écrit et plus spécialement sur le rôle du brouillon scolaire et de la réécriture dans l'acquisition d'une compétence scripturale.

Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écrit en français langue étrangère et porte sur l'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir écrire chez les élèves de 3^{ème} année secondaire.

Notre choix découle d'une modeste expérience professionnelle dans l'enseignement secondaire, durant laquelle nous avons appliqué le vieux modèle linéaire de la production écrite.

Arrivant à la dernière phase du projet pédagogique (la production écrite) la phase la plus importante, celle de réinvestissement des acquisitions précédentes (modèle textuel, exploitation de champs lexicaux, fiches grammaticales, étude des outils d'écriture, articulateurs logiques, connecteurs...), nous avons constaté que, sollicités sur l'écriture scolaire, nombre d'élèves en soulignent la difficulté et affirment leur hésitation face à l'écrit en attribuant de façon assez systématique leur échec à des facteurs tels que le don(ne pas posséder les qualités requises pour écrire), ou le sujet à traiter (difficile, abstrait).

D'autres élèves au contraire, commencent à écrire directement au propre, si ce n'est pas sur une feuille de brouillon, toujours d'un seul jet, des mots, des phrases en s'amusant à les placer l'une à côté de l'autre, sans aucune structuration ni cohérence pourvu qu'ils terminent vite le devoir de production écrite.

Ce qui a le plus attiré notre attention, c'est que la plupart des élèves ont un souci excessif de la forme. Ils ne supportent pas la rature et refusent de corriger sur la même feuille de brouillon! Si cette dernière n'est pas nette elle est jetée.

Et même quand nous remettons aux élèves leurs copies pour leur permettre de faire leur propre correction, nous avons remarqué qu'ils ne révisaient même pas leur produit, ils se contentaient de corriger les fautes d'orthographe en affirmant ne pas savoir quoi ni comment corriger.

La question qui se posait plusieurs fois : que faire pour les aider ?

Il faut dire que cette question s'est précisée à la suite d'un séminaire auquel nous avons assisté avec Mme Kadi (2007). Elle nous a présenté un cours sur l'enseignement/apprentissage de l'écriture et nous a montré les brouillons de grands écrivains.

Il faut avouer que nous étions étonnée de voir les ratures, les suppressions, les déplacements et les ajouts qui décoraient les brouillons. En fait, nous avons constaté pour la première fois que les écrivains sont de grands producteurs de brouillons.

Ces constats nous ont permis de penser autrement l'écriture et nous conduisent à poser les questions suivantes :

L'usage du brouillon, permet-il aux élèves d'améliorer leur savoir écrire ?

Comment dès lors repenser des pratiques de brouillon plus efficaces, grâce auxquelles celui-ci soit une réelle exploration de l'écriture à tous ses niveaux ?

La connaissance des gestes d'écriture des écrivains peut-elle être réinvestie dans l'apprentissage de la pratique scripturale ?

Les témoignages de ces écrivains, concernant leur pratique démystifiante de la scription, le brouillon, les ratures, les modifications de leurs textes, l'attention accordée à la correction, la place considérable de la lecture, peuvent-ils constituer une aide à la pratique de l'activité scripturale scolaire ?

Pour fournir les premiers éléments de réponse à notre questionnement, nous émettons deux hypothèses.

1- L'enseignement- apprentissage de l'écriture en Algérie s'est longtemps effectué en l'absence de toute théorie explicite de l'écriture et par conséquent, nos élèves ignorent que l'écriture est un travail du texte qui doit être repris, réécrit, corrigé plusieurs fois, avant de pouvoir être considéré comme définitif.

2- L'analyse du texte fini occultant le travail d'écriture, les brouillons indice d'un labeur et montrant par quelle étape le scripteur habile est passé pour résoudre ses problèmes, a longtemps été le seul moyen de connaître l'écriture. Par conséquent nos élèves ignorent la fonction et l'utilité du brouillon ils en font un usage très limité et inefficace.

Notre étude est orientée par et vers des objectifs précis. A Travers la recherche que nous allons mener et en tant qu'enseignante pleinement consciente de l'importance que tient l'écrit dans le processus de la scolarisation ; sa maîtrise étant considérée comme déterminante dans la réussite scolaire et professionnelle, nous souhaitons faire comprendre et apprendre aux apprenants que l'écriture d'un texte est loin d'être un acte magique car c'est un long travail qui nécessite toujours une amélioration, une réécriture, une révision avant d'être considéré comme produit fini.

Dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'élève et qui tente dans son intervention, d'être au plus près des processus mis en œuvre par chaque apprenant ,nous avons remarqué que dans les programmes actuels de français langue étrangère, on commence à parler des processus rédactionnel pour la première fois mais de façon timide, sans montrer le pourquoi ni le comment des choses

« Concernant la révision de l'écrit, l'élève doit mettre en jeu diverses opérations : suppression, adition, substitution, déplacement »

(Programmes de Français de 3^{eme} année secondaire 2006, p25).

Nous souhaitons concrétiser ces propos en essayant de revaloriser le brouillon et voir comment améliorer l'écriture par le biais de celui-ci. Comment faire du brouillon et de la réécriture un outil d'écriture afin de

permettre aux apprenants de s'améliorer dans cette tâche scripturale, et devenir les lecteurs correcteurs de leurs produits.

Notre mémoire sera articulé en deux parties : théorique et pratique. Vu qu'une « *pratique d'enseignement du savoir écrire se nourrit à des sources hétérogènes* »(Halte,1989 :3) , nous examinerons au niveau de la première partie les théories de l'écrit qui font ressortir la complexité de l'acte d'écrire et insistent sur la nécessité de connaître et d'étudier les différents processus qui le sous-tendent, en vue d'aider les apprenants à s'améliorer à l'écrit.

Nous convoquerons **les théories du processus de production**. D'abord, nous commencerons par l'étude de l'approche psycho cognitive parce qu'elle accorde une grande importance à l'écrit et analyse les processus mis en œuvre dans la production scripturale.

Nous nous référerons à des spécialistes tels que Michel Charolles et Claudine Garcia-Debanc, J.Goody (1977-1979) dont les travaux ont permis de penser la dimension heuristique de l'écriture. Loin d'être une transcription d'un déjà pensé, l'écriture produit des connaissances voire des effets cognitifs.

Nous nous référerons surtout au modèle de Hayes et Flower (1980), repris par Kellogg (1987) et revu par Hayes (1996) parce qu'il aborde les processus d'écriture en ayant comme objectif l'amélioration de la production écrite et constitue une référence importante, pour l'investigation des pratiques didactiques.

Notre but est de comprendre l'impact de la révision sur la qualité du texte produit et la manière d'activer un tel processus de production pour aider les scripteurs malhabiles.

Nous étudierons aussi **le modèle littéraire** de J.Ricardou et Claudette Oriol-boyer, pour montrer la relation réécriture-écriture, dévoiler l'apport lecture –écriture –réécriture et voir si la pratique lectorale pourrait favoriser la réécriture et concourir à la mise en place d'un apprentissage complet de l'écriture.

Nous montrerons également l'importance de la **génétique textuelle** avec Almuth Grésillon, Claudine Fabre et Sylvie Plane, qui ont permis de reconsidérer, dans le sillage des théories des processus rédactionnels, le statut et les fonctions du brouillon.

L'étude des travaux de ces chercheurs, qui ont battu en brèche l'idée qu'écrire était un don inné, est absolument nécessaire si l'on veut comprendre la fonction et l'usage du brouillon et montrer aux élèves dans les classes, à l'aide des brouillons d'auteurs, que l'écriture n'est pas qu'inspiration, mais un travail qui met les écrivains devant les mêmes difficultés que rencontrent les élèves.

Lors de notre **travail pratique**, nous essayerons d'analyser dans le **1^{er} chapitre** l'activité de l'expression écrite à travers le manuel scolaire et les fascicules de programmes de 3eme année secondaire.

Nous tenterons de voir si notre école peut réaliser de façon concrète les capacités et les objectifs visés sur le terrain par la pratique de l'approche par compétences.

Le chapitre n°2 sera consacré à l'observation de classe. Notre objectif est double :

- Essayer de décrire et analyser le déroulement des séances d'expression écrite suivant une grille d'observation conçue dans le but de cerner les rôles des actants de la séance (professeurs, élèves).
- Essayer de comprendre les représentations que les élèves se font de l'écriture en générale et du brouillon en particulier, de la réécriture de façon particulière.

Dans le **dernier chapitre** nous rendrons compte de l'expérience que nous mettrons en œuvre avec des élèves de 3^{ème} année secondaire dans l'établissement ou nous travaillons comme professeur.

Il s'agit d'un travail de production écrite. Tout d'abord, les élèves devront lire différents textes faisant partie du même modèle textuel (l'argumentation) puis réinvestir leurs lectures dans l'écriture d'un texte argumentatif, portant sur un thème différent. Ensuite cette phase d'écriture sera suivie de plusieurs réécritures à partir de leurs brouillons.

Nous comparerons l'évolution des productions écrites des apprenants, de la première jusqu'à la dernière version et nous décrirons la façon dont les apprenants modifient leur texte en fonction du guidage que nous leur offrirons.

Enfin, à partir des résultats nous tenterons de proposer des alternatives d'intervention visant à pallier les insuffisances constatées sur le terrain.

Première partie

Les activités rédactionnelles

Modèles de référence

CHAPITRE I

MODELE COGNITIVISTE

INTRODUCTION

Depuis les années 80 un certain nombre de travaux en didactique de l'écriture se sont référés à des recherches en psychologie cognitive* sur les processus rédactionnels, mettant ainsi fin aux théories du produit qui étudient l'écrit en tant qu'objet produit.

Cette primauté du produit a longtemps empêché d'analyser le texte comme le résultat d'un processus de production au cours duquel la lecture est mise au service de l'écriture, comme le fait remarquer JEAN-LOUIS LEBRAVE : « *Il est frappant de voir à quel point l'intérêt pour les processus de production est récent. La remarque revient comme un leitmotiv dans tous les travaux sur l'écriture...Et il faut attendre le début des années 80 pour voir paraître aux Etats-Unis une série d'ouvrages consacrés aux problèmes de la production écrite.* » (1996 :35).

Ces ouvrages (comme ceux de Bereiter.C (1980) , Hayes et Flower (1980), Beaugrande .R (1984), Scardamalia M ,Bereiter.C (1983))ont une grande importance dans l'univers didactique. Ils permettent de penser que l'écriture ne peut être réduite à une activité d'ordre intellectuel, qui consiste en une simple transcription sur papier de ce qu'on avait déjà dans la tête, et que sa dimension est sans cesse présente dans la formation et l'organisation de la pensée.

*Tiberghien (2002) définit la cognition comme « l'ensemble des activités qui découlent du fonctionnement cérébrale chez l'homme : sensorio, motricité, perception, langage, apprentissage, mémoire, représentation des connaissances, décision et raisonnement ».

L'ECRIURE INSTRUMENT COGNITIF

Ecrire n'est pas seulement le moyen qui traduit et préserve une pensée pour la communiquer, c'est le lieu même de son élaboration. En effet *«on écrit pour construire des connaissances dans toutes les disciplines et cette écriture n'est ni transparente ni la transcription d'une pensée déjà élaborée. L'écriture est un lieu ou l'élève construit son rapport à l'écriture.»* (Reuter & Del combe, 2002 : 09-10).

Cela signifie qu'écrire c'est se faire construire simultanément une pensée.

Les linguistes, eux aussi, comme M.Dabene (1996 :93),Insiste sur la spécificité de l'ordre scripturale en termes d'acculturation. Dans le langage courant il y a confusion dit -il, entre les instances de mise en œuvre du

langage (orale ou écrit comme canaux de transmission) et les modes d'accès à la communication.

L'ordre scriptural permet selon lui un mode d'expression, de communication et d'accès à la connaissance qui ne relève pas de l'exercice naturel de la pensée.

Cela nous permet de penser que l'écart entre la relative facilité de l'apprentissage de l'oral et le lourd investissement scolaire nécessaire à l'apprentissage de l'écrit est lui-même un indice qui révèle que, l'accès à l'écriture demeure toujours complexe ce qui ne relève pas de l'ordre naturel.

L'anthropologue J.GOODY, qui s'intéresse au développement des sociétés, affirme que l'écriture a une influence sur les processus de connaissances, le mode de pensée et que l'observation des sociétés montre que le changement des modes de communication a des répercussions sur les processus cognitifs.

Elle a permis aux sociétés qui l'ont inventée de développer leur savoir, de le préserver, de l'enrichir pour pouvoir léguer les connaissances de génération en génération.

De ce point de vue, J.Goody souligne que :

« ..L'écriture a deux fonctions principales. L'une est le stockage de l'information, qui permet de communiquer et qui fournit à l'homme un procédé de marquage, de mémorisation et d'enregistrement. La seconde fonction, est d'assurer le passage du domaine auditive au domaine visuel, ce qui rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de rectifier des phrases et même des mots isolés.» (Goody, 1979 :145).

Refusant l'hypothèse de Lévi-Strauss (théorie du « grand partage » entre cultures orales et écrites. Partage entre le contenu de la pensée et son expression : le langage n'est que le moyen externe de la communication du savoir et l'écriture n'est qu'une forme de présentation de la pensée), J.Goody valorise la spécificité des opérations intellectuelles qui, à la fois, découlent de la représentation graphique de la pensée et la rendent possible.

Il s'intéresse donc à ces « usages écrits » du langage qui, sans reproduire la parole, permettent non seulement de structurer et formaliser la pensée en la soustrayant à la double fascination du concret particulier et de la présence, mais de la conserver, la transmettre et l'organiser de manière spécifique. (J.Anis , 1988 :22)

Dans cette même perspective Y.Reuter soutient que l'écriture est l'outil qui nous permet de fixer, analyser la parole, la langue et les savoirs « *qui étaient auparavant, dans les cultures orales, confondus avec les situations et les personnes. On peut modifier son discours non seulement par ajout mais encore par suppression, substitution ou permutation. Cela dit que d'un point de vue didactique, l'écriture est ce qui construit des formes de pensée et de savoirs, voire de rapport au monde* ». (Reuter, 1996 : p46).

La pensée humaine selon J.Goody (1979 :86) est fondamentalement un produit de l'interaction sociale qui s'effectue au moyen de signes et des outils fournis par la culture. L'écriture est précisément un de ces outils ou instrument qui marque profondément les processus cognitifs constructeurs de la connaissance.

Toutes les recherches ont montré l'importance du rôle que les pratiques d'écriture ont joué dans l'histoire : du point de vue cognitif (le mode de production des savoirs, le rapport aux savoirs, les effets cognitifs de l'enseignement de l'écriture) et du point de vue de l'organisation sociale des activités économiques, politiques, juridiques et religieuses (notamment dans les processus de rationalisation de ces activités et les processus d'autonomisation institutionnelle). (Lahire, 1996 : 117).

Il y a donc convergence pour considérer l'écriture comme instrument cognitif, outil de pensée et d'apprentissage.

LES MODELES D'ECRITURE :

1- POURQUOI DES MODELES D'ECRITURE ?

Vu les problèmes rencontrés par les élèves concernant les activités (compréhension, lecture écriture), les enseignants et les didacticiens sont allés chercher dans le champ de la linguistique et la sémiotique des outils conceptuels, des modèles, leur permettant de mieux décrire et de mieux comprendre les difficultés des apprenants ainsi se fixer des démarches d'enseignement appropriées.

A lire les propos d'Y. Reuter(2002 :30) concernant la pertinence d'un modèle d'écriture « *...ces traits ont notamment pour fonction de construire la maniabilité d'un outil susceptible d'aider à guider le regard pour observer*

d'aider à décrire, à expliquer, à opérationnaliser des hypothèses de travail et à les tester » on comprendra que :

« Les représentations des structures textuelles que proposent les linguistes ou les sémioticiens ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini. » (Charolles ,1986 : 9) Ce qui veut dire qu'elles n'apportent aucune aide ou information sur les processus que l'élève (ou autre sujet) pourrait employer pour comprendre ou écrire un texte.

Ce pendant il serait juste de reconnaître l'utilité des modèles d'écriture dans le champ de la didactique de l'écrit, susceptibles d'organiser les acquis de guider les recherches et surtout d'analyser les pratiques des élèves, leurs réussites, leurs échecs ainsi pouvoir remédier à certains problèmes et difficultés.

En effet, les modèles qui ont paru et qui s'appuyaient tous sur une conceptualisation fortement inspirée par la psychologie cognitive, ont toutefois permis d'envisager la production écrite comme une activité à la fois analysable en composantes et envisageable comme tout.

Plaidant pour l'élaboration de tels modèles, Yves Reuter, reconnaît que la vraie raison :

« tient à leur intérêt heuristique, aussi bien pour explorer la validité du socle théorique dont ils sont issus, que pour penser la plus ou moins grande congruence entre le ou les modèles et le projet disciplinaire, ou pour préciser la spécificité de la discipline et son état d'avancée en comparant cette formalisation à d'autres issues d'autres disciplines. »(Reuter,2002 : 25)

2- LES PRINCIPAUX MODELES DU PROCESSUS REDACTIONNEL

Au cours des années 80-90 de nombreux travaux théoriques ont commencé à s'intéresser aux problèmes soulevés par la production écrite, en s'appuyant sur trois grandes catégories de modèles qui se différencient par leur objets d'étude et par les méthodes utilisées, (Hayes et Flower, 1980) (Garrett- Levelt, 1975-1980-1989) (Van Galen, 1991).

Ces modèles se basaient tous sur une conceptualisation fortement inspirée par l'approche cognitive 1980, qui fait du sujet écrivant son centre d'intérêt ,et s'est donnée comme tâche de construire une théorie de ce dernier « *en prenant en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes, pesant sur l'activité de production* » M .Fayol (1984 : 66).

Ces modèles essentiellement descriptifs, ont analysé les processus mis en œuvre par le sujet scripteur, dans la production scripturale, et permis d'envisager la production écrite comme une activité analysable en composantes.

Ils se sont tous intéressés à ce qui se passe dans la tête du scripteur entrain de résoudre le problème de l'écriture, car selon ces modèles, écrire, c'est résoudre un problème bien défini.

Malgré leurs insuffisances, ils (ces modèles), ont également permis de formuler des hypothèses dans trois champs de recherche :

- Le fonctionnement du scripteur adulte
- La comparaison entre expert et novices
- La didactique de la composition écrite.

Nous pouvons citer d'autres modèles beaugrand (1984), Martlew (1983), Bereiter et scardamalia (1984 -1987), Alamargot et Chanquoy (2001), 2002),Piolat(1999),Moirand(1979), (M .Fayol, 1997-2002) qui « s'inscrivent

dans la même perspective modulariste et se complètent en ce qu'ils s'attachent à des composantes partiellement différentes. » (Garcia-Debanco 2002 :39)

Dans le cadre de notre recherche, nous allons nous référer surtout au modèle de Hayes et Flower, repris par Kellogg (1987) et revu par Hayes (1996) parce qu'il aborde les processus d'écriture en ayant comme objectif l'amélioration de la production écrite et constitue en même temps une référence importante pour l'investigation des pratiques didactiques, dans le but de comprendre :

- La place accordée à la révision et la réécriture dans le processus rédactionnel.
- L'impact de la réécriture sur la qualité d'un texte.
- Comment activer un tel processus pour aider les scripteurs malhabiles ?

Le modèle de Hayes et Flower :

La technique des protocoles verbaux :

Parmi les chercheurs qui ont proposé des modèles explicatifs du processus rédactionnel*en se basant sur les études menées en psychologie, nous étudierons le modèle des deux américains Hayes et Flower, qui décrit les différentes opérations constitutives de l'écriture. Etabli à partir d'une analyse des protocoles verbaux qui consiste à demander à un sujet de réaliser une tâche (écrire un texte) en commentant ce qu'il fait.

L'enregistrement de ses propos est ensuite décrypté, du point de vue des opérations mises en œuvre.

Le modèle de résolution de problème essentiellement cognitif, cherche essentiellement à décrire les processus mentaux mis en œuvre dans la tâche d'écriture, à partir de la technique des protocoles qui comporte des commentaires sur les opérations en cours lors de la réalisation de la tâche d'écriture.

Claudine GARCIA-DEBANC affirme « *que le protocole témoigne de la résolution du problème sous la forme de solutions successivement essayées. Mais il n'indique rien sur le processus de recherche en mémoire et de construction qui aboutit à la production de l'idée.* » (1986 : 26).

*Ils entendent par processus une séquence d'états internes successivement transformés par le traitement de nouvelles informations. Actifs et organisés dans le temps ces processus exploitent les connaissances puisées dans l'environnement ou dans la mémoire à long terme du rédacteur.

Ce qui veut dire qu'il existe d'autres opérations qui ne sont pas observables, qui échappent au contrôle et qui ont un rôle déterminant à jouer dans la production d'un texte.

Il faut toutefois noter que la notion de protocole a été critiquée par nombre de spécialistes. D'un point de vue didactique il n'est pas facile de comparer la production d'un texte au niveau cognitif à la résolution d'un problème dans une autre matière scientifique, car la rédaction d'un texte se différencie de la résolution d'un problème en mathématique par exemple, en ce que la

résolution dans l'activité d'écriture n'est pas exhaustivement définie (Kadi2004 :24).

Les solutions verbales (issues de combinaisons différentes entre le contenu, le style, la syntaxe, le lexique...) que le scripteur peut adopter en rédigeant un texte argumentatif explicatif ou narratif, sur un thème donné, sont en effet nombreuses et variées.

Cooper & Holzman (1983) (Piolat et J.Roussey 1990 : 10) ont énergiquement critiqué la validité de cette méthode car selon eux, le scripteur ne peut accéder à tous les processus qu'il met en œuvre, pour écrire et donc les verbaliser.

Ils ajoutent que la verbalisation interfère avec l'exécution de la tâche rédactionnelle, et que les verbalisations sont des épiphénomènes non révélateurs des processus en œuvre dans la rédaction.

De leur côté, Scardamalia et Bereiter (Piolat & Roussey ,1990 :10) insistent sur le rôle des opérations qui ne peuvent apparaître dans les protocoles d'écriture (par exemple , les solutions de rechange qu'un rédacteur peut proposer et qui supposent qu'il a effectué une évaluation de la pertinence de la première solution avant même qu'elle soit écrite) qui commandent les prises de décision continuellement à l'œuvre dans l'écriture.

Hayes & Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987) (Piolat & Roussey ,1990 :P 12) ont longuement et point par point répondu à ces critiques, en affirmant qu'ils ne testent pas un modèle des processus mais

qu'ils le construisent et l'enrichissent avec les informations puisées dans les protocoles.

Ils affirment que les pauses et les hésitations constituent des indicateurs pertinents d'un changement de processus.

Les informations verbalisables sont celles sur lesquelles, l'attention du rédacteur est focalisée. Les modèles proposés (production et révision) concernent des processus conscients qui, n'étant pas automatisés, sont de ce fait accessibles au scripteur.

Cependant, malgré ces reproches, l'analyse des protocoles a donné lieu à de nombreux prolongements sur les processus rédactionnels.

Les principales opérations qui interviennent dans la production d'un texte :

Après avoir analysé les protocoles verbaux d'une dizaine de rédacteurs, Hayes et Flower (1980) distinguent trois composantes :

1-L'environnement de la tâche d'écriture : incluant toutes les variables qui peuvent avoir une influence sur l'écriture et qui consiste à définir le but du texte (le texte déjà écrit, trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer et les consignes de composition précisant le thème, le destinataire et les motivations de l'écrit à réaliser.)

2- La mémoire à long terme dans laquelle le scripteur puise ses connaissances linguistiques, rhétoriques, en plus des connaissances relatives

au sujet à traiter et qui seront réinvesties à travers la mise en œuvre de la troisième opération.

3-Le processus d'écriture est lui-même composé de trois grandes opérations :

-**La planification** conceptuelle, consiste à hiérarchiser les divers éléments et informations puisés dans la mémoire à long terme pour élaborer un plan d'ensemble, en fonction de l'enjeu de l'écrit à produire, sur lequel le scripteur peut s'appuyer pour la mise en texte.

« Outre son rôle dans la récupération et l'organisation des connaissances, la planification aurait pour fonction de déterminer les contraintes rhétoriques et de gérer la mobilisation des processus rédactionnels »(Fayol, 2002 : 65).

La planification est alors conçue par ces auteurs comme le processus majeur de la production écrite. Est expert celui qui en mobilise toutes les composantes tout au long de l'activité rédactionnelle.

-**La mise en texte** désigne les activités relatives à la rédaction elle-même. Le scripteur doit faire face simultanément à des contraintes sémantiques locales (syntaxe, orthographe, lexique) et des contraintes globales (types de texte, règles de cohérence textuelle, et aussi les informations contextuelles, pragmatiques et épistémiques pertinentes).

La mise en texte s'effectue en fonction des idées préétablies dans le processus précédent (la planification). Le scripteur doit choisir le lexique

adéquat, gérer les problèmes morphosyntaxiques, matériels et graphiques, et les problèmes de cohérence / cohésion textuelle.

-La révision concerne la relecture, la réécriture et la mise au point du texte.

Il s'agit du repérage des imperfections, erreurs syntaxiques ou orthographiques, remédiation par la correction des erreurs, ajout, suppressions, transformations ou déplacement des informations, ce qui donne lieu à une réécriture partielle.

Cette phase se caractérise par une sorte d'aller retour permanent entre les différents niveaux et les différents processus, dans le but d'améliorer le texte déjà écrit.

Ce mécanisme de relecture – révision du texte est très important. Bien qu'il n'ait pas été au centre des préoccupations des premiers travaux, les chercheurs ont très vite compris son intérêt. Ainsi Hayes et Flower 1980 (Fayol, 1997 :130-131) parlent de réexamen du texte en terme de lire et corriger, mais ils ont ajouté à leurs modèle, en 1981, la notion « d'évaluation et de révision » ; termes qui sous-entendent une intentionnalité dans l'activité de relecture, ce qui veut dire un positionnement différent du scripteur dans le sens où ce dernier se distancie de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle.

La révision se subdivise en deux sous-opérations :

-La Lecture critique : le scripteur procède à une lecture attentive qui vise à détecter les violations concernant le code écrit (fautes d'orthographe

ou constructions syntaxiques défailantes.), les effets d'incompréhension possibles (contradictions, impropriétés, incorrections..) pour évaluer le texte en fonction du but à atteindre.

-La mise au point permet d'élaborer la version définitive, ainsi s'occuper de la correction syntaxique et lexicale, réécrire une partie ou tous le texte, en rétablissant tout les éléments d'information nécessaires à la compréhension d'un texte . Ce qui signifie que l'aboutissement à cette version définitive passe par des phases de relecture, corrections et de réécriture en tenant compte de la forme et du contenu du texte.

Selon Kellog (1998 :103 -135), la révision peut intervenir à des moments différents du processus rédactionnel : avant et après qu'une phrase ait été programmée ou exécutée. Elle peut avoir comme conséquence, l'interruption du processus d'exécution ou de formulation parce que le scripteur peut à ce niveau s'autoréguler avant même de coucher sa phrase sur le papier, l'évalue déjà, hésite à l'écrire, veut la reformuler, etc....

Il existe également une instance générale de gestion des différents processus énoncés (instance de contrôle qui en commande l'enchaînement).(Garcia-Debanc, 1986 : 28).

C.Marie Cornaire & P.Marie Raymond pensent que malgré la ressemblance entre ce modèle, et le modèle linéaire (de Rohmer, 1965), qui énonce une prescription dans l'ordre des étapes de la rédaction : préécriture, écriture, correction « *Son analyse des étapes de l'écriture demeure assez limitée étant donné que le processus décrit est unidirectionnel* ». (1994 :26)

En effet Garcia-Debanc affirme que « *le modèle de Hayes et Flower insiste sur le caractère itératif des différents sous processus et leur poids variable selon les sujets* »(Garcia-Debanc & Fayol 2002 :44).

Elle rejoint M.Fayol(2002) en ce que ce modèle « *a tenté de montrer les effets de la tâche d'écriture sur la nature précise des processus rédactionnels mises en œuvre par de mêmes sujets. C'est donc un contresens important de considérer ce modèle comme étapistes* ». (Ibidem)

Thierry Olive et Annie Piolat affirment que « *l'un des acquis majeurs des travaux originaires de Flower et Hayes(1980) est d'avoir montré que les processus rédactionnels sont enchainés de façon itérative, le changement d'état des informations traitées par un processus pouvant être ainsi remis en cause par le traitement suivant opéré par un autre processus* » (T. Olive et Piolat,2003 :201)

Les opérations (planification, mise en texte, révision) font appel surtout à la perception à l'intelligence et au raisonnement. Ecrire c'est « *juggling with constraints* » « Jongler avec les contraintes » (Kadi, 2004 : 36)

Le modèle de Hayes & Flower (1981) se présente sous la forme d'un système, dont tous les éléments sont interdépendants.

C.Garcia-Debanc précise qu'en aucun cas, le schéma ne doit être lu de façon linéaire comme un enchaînement d'opérations réalisées successivement. Au contraire « *L'analyse des contrôles montre que si certaines opérations sont dominantes à certains moments du processus d'écriture, le scripteur efficace se caractérise par des allers et des retours*

permanents entre les différents niveaux... Les opérations présentées dans le schéma sont donc récursives : elles se renouvellent de multiples fois et dans des ordres divers tout au long d'un processus d'écriture » (Garcia-Debanco 1986 :28)

Les différents styles de conduite rédactionnelle

Hayes et Flower(1980)(Ibid :29) ont essayé de décrire les stratégies mises en œuvre par les scripteurs lors de la rédaction d'un texte. Ils en distinguent quatre :

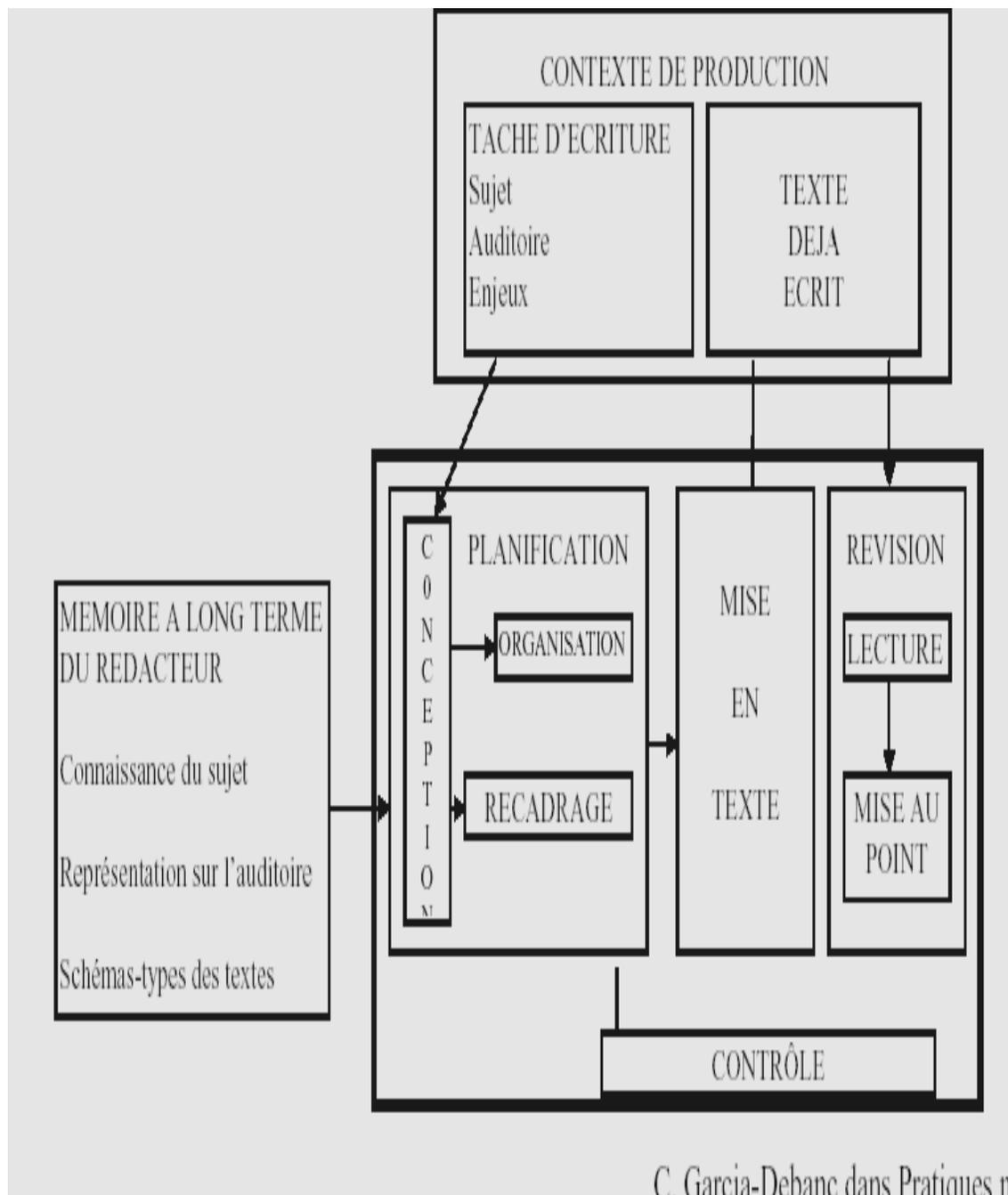
-Le « pas à pas » ou « dept first » : le scripteur produit une première phrase correcte, puis il essaye d'ajouter une autre correcte et ainsi de suite jusqu'à ce qu'il termine sa rédaction.

- « get it down as you think of it, then review » correspond à « premier jet et révision » : les idées sont rédigées au fur et à mesure qu'elles viennent. Le scripteur procède à la révision une fois la rédaction achevée.

- « Perfect first draft » ou le « parfait premier brouillon » : le scripteur accorde une pleine attention à la planification, et ne passe à l'écriture qu'après avoir réuni tous les éléments pour rédiger un texte définitif .

-« Breadth first » ou « brouillon propre » : le scripteur établit un sommaire (plan d'ensemble), rédige les idées puis procède à la révision de la totalité du brouillon.

**MODELE DES PROCESSUS REDACTIONNELS (HAYES &
FLOWER, 1981)**



(N°49,mars1986 :27)

Le modèle de 1995

Le modèle de Hayes & Flower a été critiqué par des auteurs comme Brand & Nystrand (1989 : 66) qui leur reprochaient d'avoir négligé l'aspect affectif et social de la rédaction.

Hayes (1995) propose alors, une modification du modèle initial par l'ajout principal de la motivation du rédacteur.

Partant du principe que la rédaction est une activité sociale, il est nécessaire de tenir compte, pour sa bonne compréhension :

- du scripteur avec ses capacités mémorielles.
- de l'environnement de la tâche par exemple (le support, comme la différence entre le papier, le crayon et le traitement de texte) qui influence le processus de rédaction.
- de l'environnement social (la prise en compte du destinataire) « *nous n'écrivons pas de la même façon pour un destinataire familier et pour un public d'étrangers* » (Hayes, 1998 :57)

L'auteur accorde aussi une importance primordiale à la mémoire de travail, élément indispensable à la gestion des ressources cognitives à disposition. Elle occupe une place centrale dans le processus d'écriture, se situe en effet au cœur même de l'activité verbale. Elle fonctionne comme un système comprenant trois composantes (phonologique, visuo-spacial, sémantique), travaillant en étroite interaction, et réalisant les activités non automatisées.

La motivation, selon Hayes(Ibidem), a une influence fondamentale sur les processus cognitifs. Elle est définie comme un mécanisme entre le coût

engagé et le bénéfice espéré. Plus le sujet d'écriture est intéressant plus le scripteur organise et renforce sa planification et meilleurs sont les résultats. Hayes a essayé de mettre en évidence le rôle de la motivation dans l'acte scriptural et affirme que les psychologues gestaltistes et les cognitivistes tiennent compte « *des effets de la motivation quand ils reconnaissent que la majeure partie de l'activité est dirigée par le but* »(Zetili, 2006 :57)

Il affirme qu'une pratique intensive sur les processus permet d'automatiser les processus, et développer une habileté rédactionnelle.

Des opérations difficiles à gérer :

le scripteur habile doit gérer simultanément les différentes tâches : il doit repérer les erreurs langagières, détecter les incompréhensions, le manque de clarté , les problèmes grammaticaux ,évaluer l'adéquation du texte au but poursuivis, « *il se trouve ainsi en état de surcharge cognitive*» (Fayol 1984 :66)

Des chercheurs comme Deschènes (1988)(M. Cornaire &P.Raymond, 1994 :29) , critique cette surcharge cognitive en affirmant que le scripteur enfant ou adolescent en langue maternelle ou seconde, ne peut pas procéder de la même manière et que le savoir écrire s'acquiert progressivement.

En effet, suite à des expériences menées auprès d'élèves, à des degrés divers, les chercheurs M Cutchen (1995), Berninger et Swansons (1994), Bereiter et Scardamalia (1987) affirment que les enfants ne maîtrisent pas simultanément les processus de planification, de mise en texte et de contrôle.

Selon eux, les jeunes scripteurs commenceraient par maîtriser le processus de mise en texte en ne réalisant que peu de planification et de réexamen. Ce n'est que petit à petit que ces processus se mettraient en place. (Chanquoy. & Alamargot, 2002 :39)

Allant dans le même sens Garcia Debanc (1986 :29) montre que « *les jeunes enfants, lorsqu'ils ont à rédiger un texte, graphitent lentement et avec un effort évident.* »

Cela dit qu'ils ne peuvent pas gérer toutes les opérations en même temps et que la réalisation d'une seule opération relative aux processus rédactionnels de la part des novices (enfants, adolescents) nécessite plus d'attention et donc plus de temps, ce qui fait la différence entre les scripteurs experts et les novices.

Il semble que la difficulté majeure rencontrée par tous les scripteurs, tient à la gestion temporelle de ces composantes (planification, mise en texte, révision). De plus Hayes & Flower (1980) (Fayol, 2002 : 50) considèrent que les rédacteurs doivent gérer trois contraintes principales interférant les unes sur les autres ; les connaissances dont ils disposent et qui ne sont pas accessibles sous une forme directement utilisable, les règles et conventions de l'expression écrite et enfin les problèmes d'ordre rhétorique

D'après Mc.Cutchen (Chanquoy & Alamargot 2002 :363), les difficultés de production particulièrement chez les jeunes rédacteurs, seraient liées aux fortes demandes des processus rédactionnels. Ainsi l'acquisition de la production de texte et sa maîtrise reposeraient sur une meilleure gestion des ressources de la mémoire.

Ces ressources cognitives qui représentent « *l'énergie mentale mobilisable par un individu dans l'accomplissement d'une tâche donnée* ». (Foulin, & Mouchon. 1998 : 48) sont bien sur limitées et compte tenu de sa capacité réduite, la mémoire est incapable de les maintenir et de les manipuler en même temps si elles venaient à être trop nombreuses, trop compliquées .

En d'autres termes la réussite d'une activité dépend de la gestion judicieuse des ressources cognitives à disposition « *Ainsi, la faculté à réussir une tâche peut être liée au niveau d'expertise du sujet dans le domaine concerné. Par exemple un pilote expérimenté parviendra mieux qu'un pilote novice à contrôler le flux et le traitement des informations* » (Piolat, Roussey, Olive & Farioli 1996 :344)

De son côté, Kellogg(1987) confirme cela, en affirmant que « *le processus de formulation (la planification et la traduction des idées) serait le plus gourmand en ressources cognitives. La formulation des idées nécessite une grande quantité d'énergie : le sujet s'interroge toujours sur ce qu'il va dire, comment il va le dire, comment il serait possible de traduire telle idée ou tel sentiment en mots ou en phrases* » (Piolat & Plissier, 1998 : 230). Il s'agit du travail sur le fond du texte.

Ainsi pour diminuer son impact sur tout le système, Flower, Hayes (1980)(Piolat & Plissier, 1998 : 232) proposent de préparer un sommaire avant de commencer le premier brouillon . Cela semble réduire la surcharge cognitive, en permettant aux scripteurs de se décharger d'une partie des idées.

La diminution du coût de la production qui fait que les sujets sont invités à ne pas traiter simultanément toutes les dimensions impliquées dans la rédaction semble entraîner des améliorations ; fait, qui a été prouvé par les chercheurs, Glynn et al (Fayol,1997 : 88) , qui ont obtenu un accroissement significatif du nombre d'arguments produits (dans une tâche de rédaction d'une argumentation) lorsqu'ils ont diminué les exigences formelles imposées dans un premier temps aux rédacteurs.

De son côté, et en tant que didacticienne consciente de l'importance et de l'apport du modèle de Hayes & Flower (1981) à la didactique de façon générale et à l'enseignement de l'écrit en particulier, Claudine Garcia-Debanc (1986) a essayé de vérifier ces confirmations, à l'aide d'expériences faites auprès des élèves en mettant en place des facilitations procédurales, qui consistent à « *alléger la tâche tout en laissant à l'enfant le soin de l'affronter dans son intégralité.* » (.Garcia-Debanc ,1986 :29)

Et cela, par le biais de situation d'écriture, d'exercices d'entraînement, l'élaboration avec les élèves d'outils et de critères d'évaluation qui permettent d'activer et de mobiliser tel ou tel sous processus rédactionnel, ou d'automatiser l'un des niveaux de traitement, tout en déchargeant les élèves des autres tâches, ainsi favoriser, l'autocontrôle de l'élève sur ses propres activités.

Cependant, cela ne l'empêche pas de conditionner l'intérêt de ces processus rédactionnels, en tant que processus d'apprentissage de l'écriture, par une application efficace (pour éviter un applicationnisme routinier) des processus, en créant des situations d'écriture, qui amènent le sujet scripteur

à modifier les opérations mises en œuvre dans le processus rédactionnel, pour en choisir les plus opératoires et apprendre à les rendre conscientes et contrôlées.(Garcia-Debanc 1986 :37)

Par conséquent, et dans cette perspective, Garcia-Debanc affirme que la référence à un modèle du processus rédactionnel aide à organiser l'intervention didactique et peut être pour l'enseignant :

- « *une aide à l'analyse de situations pédagogiques,*
- *Une aide à la conception et la programmation d'activités d'apprentissage des processus rédactionnels* »
- *aide à repérer la nature des obstacles rencontrés par les élèves et à leur proposer des exercices adaptés* » (Groupe de recherche d'Ecouen, 1984 :21).

L'analyse des processus mise en œuvre au cours des différents niveaux de traitement dépend en effet des caractéristiques du rédacteur (age, niveau scolaire, niveau d'expertise rédactionnelle, connaissance du domaine et connaissance linguistiques) et « *des diverses contraintes de la tâche qui alourdissent la charge cognitive et influencent la gestion de la mémoire de travail* ». (Chanquoy. & Alamargot, 2002 : 365- 366)

La difficulté pour l'apprenant est, de savoir par où commencer, quelle idée mettre et comment l'exprimer, comment enchaîner, conclure tout en gardant de l'attention disponible pour l'orthographe, la graphie et la ponctuation. Et comme chaque composante a un coût attentionnel avec une

mémoire de travail limitée, certains aspects risquent de passer au second plan, ou ne plus être prise en compte (Fayol ,2007)

Un élève qui a du mal à composer une phrase va mobiliser une part importante de son attention, de son énergie pour cette activité, par conséquent il ne pourra pas tout affronter en même temps.

D'où la nécessité d'une part, « *d'entraînements spécifiques, permettant non seulement d'automatiser les processus mais aussi de développer des stratégies rédactionnelles pour gérer efficacement les processus décrits* » (Piolat & Roussey, 1996 :350) et d'autre part, d'un enseignement explicite permettant de hiérarchiser les opérations d'écriture dont le poids cognitif est différent, allant des opérations les moins coûteuses en ressources cognitives au plus gourmandes (planification et traduction). Cela peut correspondre à l'emploi des contraintes ou ce qu'on appelle des consignes, pour guider les apprenants et leur faciliter la tâche scripturale.

CONCLUSION

La description du modèle de Hayes et Flower , nous a permis de mieux comprendre la nature et les exigences de la tâche d'écriture qui s'effectue selon plusieurs opérations complexes avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux, des retours en arrière pour repenser l'organisation de son texte ou encore réviser la forme ou le contenu. Cela dit que la production écrite n'est pas une simple transposition (traditionnelle) de quelques connaissances mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

Intérêts du modèle de Hayes et Flower

Bien qu'il soit critiqué par des auteurs comme (Brand 1986), le modèle de Hayes & Flower a le mérite de mettre clairement en lumière les processus cognitifs qui interviennent dans la production écrite, et à éclairer un composant «**la révision**» dont l'intérêt est majeur.

En effet ce processus de révision a donné lieu à de nombreux travaux du fait qu'il constitue l'un des moyens privilégiés d'améliorer la production écrite ; ce qui lui a permis d'être le plus diffusé en didactique .

Les auteurs Hayes et Flower ont réussi à mettre en évidence les différentes étapes du processus d'écriture et les différents mécanismes qui interagissent constamment entre eux.

Ils ont surtout attiré l'attention des enseignants sur l'observation de ce qui se passe en cours d'écriture, ce qui permet d'observer plus finement l'activité de l'élève scripteur, de comprendre les difficultés, de pouvoir réguler les activités proposés en classe et concevoir ainsi des aides pour l'écriture et la réécriture.

Il a aussi permis un déplacement de l'attention de l'analyse du produit fini à la prise en compte du processus rédactionnel ; ce qui a donné à réfléchir sur le processus d'élaboration (ébauche, brouillon, écrit intermédiaire, réécriture) et par conséquent, s'interroger sur les pratiques d'enseignement de la production écrite. Quelle image l'enseignant se fait-il de la planification et surtout de la révision? Quelles instructions donne-t-il aux apprenants pour leur permettre de réviser et d'améliorer leur production écrite ?

LE PROCESSUS REVISIONNEL

Jusqu'à la fin des années 70, la composition et son enseignement étaient pensés en fonction d'un modèle linéaire qui se composait de trois phases différentes et séparées les unes des autres : la préécriture, l'écriture et la post écriture. « *On cherche des idées, on fait le plan, ensuite seulement on passe à l'écrit !* » (Bucheton, 2000 : 12)

Cependant les dernières recherches sur l'enseignement de la production écrite, ont mis en évidence l'importance du processus de révision « *comme composant fonctionnel autonome subsumant la relecture du texte déjà écrit, les procédures mises en œuvre et les modifications introduites* » (Fayol 1997 : 130).

Les concepteurs du modèle Hayes et Flower insistent sur l'importance et le rôle de la révision comme étape ultime de la production écrite. « *Elle peut intervenir à n'importe quel moment de l'activité d'écriture et interrompre l'un ou l'autre des deux autres processus afin d'opérer des évaluations et mises au point* » (Ibidem).

En effet tous les chercheurs insistent sur l'intérêt et la nécessité de la révision dans la production d'un texte. Muray (1978) et Sondra Perl (1980) déclarent que la révision est une opération qui aide le scripteur à construire le sens, « *les étudiants sont poussés à réviser, à relire, à réécrire jusqu'à ce qu'ils découvrent ce qu'ils ont à dire* » (Kadi, 2004 : 80-81)

De son côté Della Pianna (1978) (Ibidem) considère la révision comme le seul processus capable d'aider les enseignants et les apprenants à comprendre les contraintes de l'écriture.

Murray précise que si les jeunes scripteurs, arrivent à comprendre comment révisent les professionnels, ils seront libérés de l'angoisse de la page blanche. Ils seront plus motivés.

Elle ajoute que les scripteurs experts révisent beaucoup plus que les jeunes scripteurs et s'intéressent surtout au contrôle de la signification et du sens (choix des idées, des informations, organisation des idées, structure du texte). (Kadi, 2004 : 86)

Les scripteurs inexpérimentés ne fonctionnent pas de cette façon. Ils ne reviennent pas sur leur texte. Et s'ils le font ils éprouvent beaucoup de difficultés à détecter les erreurs contenues dans leur texte, et se contentent de changements de surface (orthographe, grammaire, et typographie) qui n'impliquent pas de recopier l'ensemble du travail.

Malgré cela, dans le cadre scolaire, la révision, au même titre que les deux autres processus (la planification et la mise en texte), sont des habiletés rarement ou pas du tout enseignées

Bartlett (1982) (Kadi, 2004 : 83) a fait une recherche sur les productions écrites des élèves de la quatrième à la septième année de scolarité. Elle pense que les apprenants éprouvent d'énormes difficultés à repérer les ambiguïtés référentielles que des anomalies syntaxiques. Elle ajoute que la difficulté de détection est liée à une absence de stratégie : la détection chez le scripteur inexpérimenté se fait au hasard, sans but précis.

Cette idée est confirmée aussi par, Perl (1979)(Ibid :84) qui conclut à une révision inefficace de la part des sujets inexpérimentés qui même lorsqu'ils révisent, laissent des erreurs ou corrigent des formes correctes.

La rareté des retours en arrière et des modifications (Fayol, 1997 :131) et leur localisation lors de la production écrite sont soulignées par de nombreux auteurs (Englert, Hiebert et Stewart1988, Fayol et Gombert1987, Hull1987).

Hull affirme que « *de nombreuses erreurs ne sont pas détectées ou, même si elles le sont, elles ne donnent pas lieu à modification* »(Ibidem).

Fayol et Gombert (Fayol 1997 : 131) confirment aussi que les novices ne parviennent pas toujours à diagnostiquer correctement le problème pour mettre en œuvre une procédure efficace de modification qu'ils ne possèdent souvent pas.

Il faut noter que ces deux auteurs (Ibid :130) ont fait la distinction entre réécriture (modification) et révision (retour en arrière) .S'il s'agit dans la première opération, de modifier ou recommencer tout ou partie du texte initial, ce qui varie d'un sujet à un autre, en nature et fréquence, il s'agit dans la deuxième de faire des retours en arrière, pour intervenir sur ce qui a été déjà écrit, sur le mot précédent et la proposition ou la phrase en cours ; activité, qui paraît systématique quels que soient l'âge ou le niveau d'expertise.

Ces difficultés dans le repérage des lacunes et des erreurs nous poussent à nous questionner sur les raisons réelles qui font que les apprenants ayant à leur disposition leur propre produit (texte) et pouvant le relire, le réviser , le réécrire à loisir, n'utilisent pas ou utilisent aussi rarement cette possibilité .

Bereiter et scardamalia insistent sur le fait que le jeune scripteur bien préoccupé par sa capacité à mettre en phrase par écrit ne parvient pas à gérer l'organisation du texte qu'il compose pas à pas, la construction locale

des phrases est faite au détriment de la planification ou de la révision de l'ensemble du texte (Piolat, Roussey & F.Farioli,1989 : 179)

Les problèmes liés à la révision de texte :

Selon Dauite & Kruidenier (Tognotti (1997 : P109), les raisons pour lesquelles des rédacteurs novices ne révisent pas leur propre texte sont les suivantes :

- ils n'ont pas de perspective objective sur ce qu'ils ont écrit ;
- de leur point de vue, ils n'ont pas besoin de relire leur texte parce qu'ils savent ce qui y est dit .
- ils ne savent pas quoi faire lorsqu'on leur demande de réviser leur texte.

« Tous les constats s'accordent à mettre en évidence que les scripteurs peu expérimentés contrairement aux experts, révisent peu et seulement les niveaux les plus superficiels de leurs production, manifestant ainsi une capacité de contrôle de leur activité rédactionnelle très limitée ».(Roussey et Piolat ,1991 :79)

En effet , les experts semblent définir plus de tâches que les novices (lecture complète du texte avant le début de la révision, inventaire des problèmes détectés, définition d'un plan de travail et des objectifs, etc.). Ils disposent également d'un certain nombre de connaissances qui correspondent à la qualité d'un texte écrit. Ils peuvent détecter plus d'erreurs que les novices et sont surtout plus capables de les caractériser.

Daiute & Kruidenier, (1985) ajoutent qu' « *en plus du manque de stratégies de révision, les rédacteurs novices, pourraient ignorer quelles*

caractéristiques examiner pour améliorer leur texte afin de le rendre plus clair, plus concis ou plus intéressant .» (Tognotti ,1997 : 111)

COMMENT REVISE –t- ON ?

Deschenes (1988) considère que la révision consiste à apporter des corrections au texte, soit à sa forme soit à son contenu, en vue d'améliorer la qualité. Elle amène le scripteur – qui devient lecteur de son propre texte- à le rajuster en tenant compte de ses intentions d'écriture. (M.Cornaire &.M.Raymond ,1994 :36)

Ce processus de révision se déclenche à partir du moment où le scripteur perçoit un écart, une dissonance entre ce qu'il veut dire et ce qu'il a écrit. Bridwell, (1981) (Lusignan & Fortier, 1992. 220)

La perception d'un écart augmente selon, Hayes, Flower, Carey, Schriver et Stratman (1986)(Ibidem), l'ensemble des contraintes sur la représentation mentale que le scripteur est en train de se construire et transforme la lecture en un acte d'évaluation.

Les chercheurs comme Piolat,, Roussey, Olive & Amada soulignent unanimement que la révision de texte apparaît comme une activité relativement complexe. En effet le travail ne se pratique pas sur une procédure unique et uniforme dont l'application conduit nécessairement à une amélioration du produit final, mais une action qui implique un certain nombre d'activités complexes en elles-mêmes : la lecture-évaluation, qui sous entend le diagnostic, la sélection d'une stratégie de correction, modification ou non, impose un effort cognitif plus important que la lecture-compréhension (Chanquoy. et Alamargot.2002 : 12)

Hayes (T.Olive et Piolat , 2003 : 198) insiste sur le rôle crucial que joue la lecture-critique ou lecture-évaluation .En effet il intègre la révision dans les processus généraux de réflexion. Par conséquent celle-ci remplit une fonction de contrôle de l'activité dirigée par des schémas de tâches.

Roussey précise que l'acquisition d'une expertise propice à contrôler la qualité d'un texte parait complexe à installer aussi, **les tentatives d'aide sont nombreuses.** (Olive et Piolat, 2003 :198)

Y.Reuter confirme l'idée en disant que la relecture est une injonction très importante , opératoire dans la révision. Cependant en grande partie inefficace parce qu'on ne peut se relire sur tout en même temps. « *On peut la rendre plus efficace en apprenant aux élèves à se relire successivement sur différents aspects : organisation globale, structurelle ou sémantique, organisation interphrastique, construction de telle zone textuelle, gestion de tel problème* » (1996 : 175)

Selon McCutchen, Francis et Kerr (1997), l'inefficacité de la révision provient certes, d'un manque d'habileté linguistique dans la détection et la correction des erreurs. Par conséquent « *une grande familiarité avec le thème du texte favorise toutefois la correction des erreurs de fond car elle permet de construire un plus grand nombre d'inférences afin de repérer plus facilement des problèmes de signification.*» (T.Olive et Piolat , 2003 :198)

En effet les résultats de l'étude faite par Caccamise (1987) sur des textes fournis par des scripteurs, en fonction de leur familiarité avec le thème, montrent que les productions écrites correspondants aux thèmes familiers comportent plus d'idées, plus organisées et que la cohésion textuelle est mieux assurée.(Fayol,1997 :82)

D'un autre côté, Fayol (1991) affirme que les recherches dans ce domaine doivent se concentrer sur l'efficacité relative de certaines pratiques comme les aides procédurales ou les échanges entre pairs d'une part et sur l'analyse approfondie de la révision de texte, à partir des systèmes de production assistés.(S.Tognotti 1997)

Les rédacteurs novices ont besoin tout particulièrement selon Zammuner(1995) des « feed-back » apportés par un interlocuteur dans le cadre d'une révision de texte. Sans eux ils ont du mal à apprécier la clarté de leur production écrite. (Ibidem)

En effet ,si un pair aide un rédacteur par le biais de questions et de commentaires, le dialogue qui en découle permet au rédacteur d'avoir une attitude différente par rapport à son texte et sa production écrite peut s'en trouver améliorée.(Zammuner(1995) (Ibidem)

Par ailleurs, Vygotsky (1965) pense que le « feed-back » apportés par des pairs de même niveau serait moins approprié et moins efficace que celui apporté par des aides procédurales soigneusement construites et testées .Il ajoute que la collaboration serait plus efficace entre un novice et un tuteur ou un pair plus capable. (ibidem)

Nous pensons que le « feed-back » d'un tuteur compétent peut aider le novice à augmenter les connaissances et à affiner la représentation de sa production écrite

Des chercheurs comme Berninger, Whitaker, Feng, Swan Abott (1996) ont utilisé auprès des collégiens, des procédés de guidage par une focalisation successive, sur les différents niveaux du texte(vérification de la surface du texte, du vocabulaire, des idées, du plan).Ces étapes de focalisation avaient

pour objectif de diminuer le coût globale de la révision. (Olive et piolat 2003 : 198)

Le guidage de la révision consistait à demander aux rédacteurs de relire leur brouillon pour évaluer les idées introduites dans le texte, puis vérifier le vocabulaire, la ponctuation et l'orthographe.

Bien que Brehm.S et Brehm.J.W (1981) (Tognotti (1997)) aient mis en garde contre la guidance humaine sur des tâches de production écrite en affirmant qu'elle dégage une certaine réticence psychologique, chez les apprenants, Roussey & Piolat (1991) infirment cette idée en disant que « *d'autres travaux proposant des facilitations procédurales ont permis de faire évoluer l'habileté de la révision* » (Olive et piolat ,2003 :199)

L'expérience de Zeller Mayer & Cohen(1996) (Tognotti,1997) repose sur une facilitation procédurale qui utilise le « revising cuing device » pour permettre à des scripteurs novices , dépourvus d'expérience de diagnostiquer les problèmes de la rédaction. Cet outil est accompagné de deux processus : une collaboration entre pairs pour mettre en scène l'utilisation du « revising cuing device » et un rappel des caractéristiques thématiques, pour évaluer le plan du texte dans son ensemble .

Le « revising cuing device » est un instrument basé sur les questions clés d'une audience supposée. Des questions ont été sélectionnées à partir d'un corpus de données identifiés lors d'interventions orales.

Les chercheurs montrent que les conclusions qu'ils tirent de leur expérience sont très intéressantes dans le sens où les sujets ont progressé et que l'enseignement de cette méthode dans le contexte de la classe améliore les compétences rédactionnelles des élèves.

Nous allons maintenant présenter les processus de révision mis en oeuvre lors d'une production écrite tels qu'ils ont été proposés dans le cadre de modèles théoriques.

LE PROCESSUS DE REVISION DE SCARDAMALIA & BEREITER

Trois sous-processus constituent le processus de révision (Bereiter & Scardamalia, 1987)(Tognotti (1997)) :

1. La détection d'une inadéquation.
2. Sa caractérisation.
3. Le choix de la stratégie de correction.

Selon Bereiter & Scardamalia, la révision d'un texte découlerait d'une confrontation entre deux représentations construites tout au long de la rédaction et stockées dans la mémoire à long terme, (par exemple, représentation du texte que l'on veut produire et celle du texte produit) .

Le scripteur qui veut contrôler la rédaction de son texte, doit être capable de comparer le texte qu'il a écrit avec celui qu'il veut écrire (l'image du texte idéale). De ce fait, il pourra identifier les décalages qui existent entre l'objet réel et l'objet. (Piolat ,1987 : 116-117)

Cependant, Hayes & al. (1987) (Tognotti,1997) réfutent ce principe selon lequel la détection d'inadéquation issue de la comparaison des représentations serait seule initiatrice du processus de révision. Leur argumentation s'appuie sur le fait qu'un réviseur, qui n'est pas le rédacteur et ne dispose donc pas de la représentation du texte envisagé mais peut tout au plus tenter de la reconstruire à la lecture du texte . Il peut effectuer une révision de qualité et cela à trois niveaux :

- évaluation de critères généraux tels que l'orthographe, la grammaire et la clarté du texte,
- évaluation en fonction de l'intention présumée du rédacteur.
- évaluation en fonction du plan (relation entre le texte et le plan et évaluation du plan lui-même).

Hayes & al ajoutent que le troisième niveau est le plus important dans la production de révisions de qualité. L'évaluation des plans serait donc plus précieuse que la comparaison du texte et de l'intention du rédacteur. (Tognotti, 1997).

Piolat et Roussey (1996) montrent aussi l'impact de l'évaluation du plan, de la révision, sur la qualité d'un texte. Ils affirment que « *les principaux résultats des recherches présentées montrent que les essais précédés d'un brouillon ont été associés à une note plus élevée que les essais écrits directement* » (Olive & Piolat, 2003 :197).

Il faut dire que l'évaluation repose sur une lecture visant la compréhension et la détection d'insuffisances, d'ambiguïtés, d'erreurs. . . . La détection consiste à repérer que quelque chose ne va pas. Elle peut aller d'une situation mal définie à un diagnostic précis. L'établissement de ce diagnostic nécessite la disponibilité de connaissances, (Fayol 1997 :134) ce qui représente des difficultés pour un jeune scripteur.

Ainsi, pour faciliter la tâche des scripteurs Scardamalia et Bereiter(1983)(ibidem) ont élaboré des grilles d'évaluation visant à assister les scripteurs dans la tâche de comparaison/évaluation. Le tableau (1) suivant montre la démarche utilisée par les deux chercheurs.

TABLEAU 1

Evaluation utilisée par Scardamalia et Bereiter (1983) pour faciliter

la tâche des scripteurs

Phrases évaluatives fournies aux sujets

- 1- Les gens ne croiront pas ceci.
- 2- Les gens ne seront pas intéressés par cette partie
- 3- Les gens ne comprendront pas ce que je veux dire ici.
- 4- Les gens seront intéressés.
- 5- Ceci est bon.
- 6- Ceci est une phrase utile.
- 7- Je pense que cela pourrait être dit clairement.
- 8- Je m'éloigne du sujet.
- 9- Je n'ai pas l'esprit clair quant à ce que j'essaie de dire.
- 10- Ceci ne sonne pas bien.
- 11- Les gens ne verront pas ce qui est important.

Une telle grille, simulant l'auto-questionnement et l'auto-évaluation a stimulé, chez de jeunes scripteurs une attitude réflexive et des évaluations plus ou moins pertinentes.

Cependant M.Fayol insiste sur le fait que « *la détection et la décision d'intervenir ne suffisent pas et que l'auteur doit disposer de moyens tactiques pour intervenir.* » (Fayol 1997 : 135)

Le tableau (2) rapportent quelques exemples des éventualités proposées aussi par Bereiter et Scardamalia(1983)(Ibidem) dans une perspective d'intervention.

TABLEAU 2

Directives destinées à faciliter les choix tactiques (1983)

- « 1-Je pense que je vais le laisser comme ça.....
- 2-Je ferais mieux de donner un exemple.....
- 3-Je ferais mieux d'éliminer cette phrase.....
- 4- Je ferais mieux de rayer cette phrase et de dire autrement.....
- 5-Je ferais mieux de dire plus de choses.....
- 6- Je ferais mieux de changer la façon de dire. »

Même si le recours à cette deuxième grille a induit une certaine amélioration des productions, les faibles taux de corrections relevés par Bartlett (1982) (au mieux 30/° des erreurs sont reprises), confirment que l'amélioration des productions ne dépend pas de la seule prise de conscience

des problèmes et des possibilités. Elle nécessite l'accroissement des bases de connaissances linguistiques. (Ibid : 136).

Nous partageons l'avis de Fayol que cela reste insuffisant. Il nous semble que ces processus de révision ne sont pas assez traités dans la phase de production écrite comme si on considérait qu'ils étaient automatiquement pertinents et donc il serait indispensable de travailler souvent à l'école sur ces aspects pour permettre aux élèves de les mettre en place dans la production d'un texte.

LE MODELE DE REVISION DE HAYES

Hayes et Flower (1980) parlaient de la révision du texte en terme de « lire et corriger », mais en 1981 ils ajoutaient à leur modèle la notion « d'évaluation et révision » termes qui sous-entendent « *une intentionnalité dans l'activité de relecture, c'est à dire un positionnement différent du scripteur dans le sens que ce dernier se distancie de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle* » (Tognotti (1997)).

Quelques années plus tard, Hayes, Flower, Schriver et Carey (1987) proposent un modèle du processus de révision qui montre que la lecture-évaluation s'appuie sur des connaissances liées au projet communicatif, aux critères et contraintes des textes et des plans d'une part, ainsi que sur des connaissances liées à la représentation du problème d'autre part. (Fayol 1997 : 132).

La lecture-évaluation conduit à la décision soit de laisser le texte en l'état si aucun problème n'est détecté, soit de le modifier et la modification du texte peut consister soit en une révision, soit en une réécriture.

Borgognon(1998) précise que cette activité est de nature métacognitive, dans le sens où le scripteur s'interroge intérieurement sur son propre texte, sur les outils qu'il peut déployer pour l'améliorer. Ainsi , « *il active des métas connaissances liées à la tâche et propres à éveiller chez lui, des stratégies de relecture et de correction plus ou moins efficaces* ». (Borgognon, 1998 :19).

Pour Hayes & al, la révision comprend quatre opérations :

1. La définition de la tâche.
2. L'évaluation du texte et l'identification du problème rencontré.
3. La sélection d'une stratégie impliquant soit un retour à l'étape précédente, soit une modification du texte.
4. La modification du texte consistant en une révision ou une réécriture. (Fayol, 1997:133).

La définition de la tâche : le rédacteur définit les buts à atteindre, les caractéristiques du texte et les moyens qui peuvent être utilisés pour atteindre les buts définis (corriger le texte en plusieurs étapes en passant par plusieurs brouillons, par la réécriture.)

L'évaluation repose sur une relecture du texte visant la compréhension et la détection d'insuffisances, d'ambiguïtés, d'erreurs. Cette relecture- évaluation ne peut se faire qu'à partir du moment où le scripteur intègre les critères du texte ou de la tâche. Il peut dès lors définir le problème à résoudre.

Les recherches faites sur le processus de révision ont montré que l'activité de relecture-évaluation n'est pas très facile pour le scripteur. En effet la difficulté tient que le jeune scripteur doit détecter l'erreur, repérer que quelque chose ne va pas. Alors que « *la détection n'a rien de systématique : dans de nombreux cas, elle n'a pas lieu. Dans d'autres, elle se limite à un sentiment confus d'inadéquation. Elle peut aller d'une situation mal définie à un diagnostic précis* »(Ibid :133-134).

Fayol affirme que L'établissement de ce diagnostic passe par « *la disponibilité de connaissances indispensables pour saisir la tension entre intention et formulation et par une distanciation consécutive soit au fait que la relecture est différée par rapport à la rédaction soit aux habiletés développés par l'auteur du fait d'une expérience prolongée* »(Fayol, 1997 : 133)

Nous rejoignons Fayol pour dire que pour faire une lecture efficace, il vaut mieux « laisser reposer » un texte pendant plusieurs heures avant de le reprendre. Cela peut permettre au scripteur d'établir un diagnostic plus ou moins précis et c'est selon ce niveau de précision qu'il va engager des stratégies de remédiation.

Borgognon(1998)(1) dresse une liste des actions(sur la base des travaux de Hayes, Flower, Carey, Schriver et Stratman,1986), que le scripteur peut effectuer lors du processus de révision, en la divisant en deux types de stratégies :

Stratégies d'exploitation du processus de révision :

- Ignorer un problème trop complexe.....
- Différer la solution car la résolution de ce problème n'est pas compatible avec l'objectif fixé.
- Une relecture s'avère nécessaire pour redéfinir le problème.
- La procédure pour résoudre n'est pas disponible, rechercher alors plus d'informations en mémoire ou dans le texte, pour mieux comprendre et définir le problème. (F. Coen 2000. P98 -99)

Stratégies de modification du texte :

La stratégie la mieux adaptée pour régler les problèmes mal définis est de réécrire afin de préserver l'idée mais pas le texte .

Réviser le texte écrit afin d'en préserver tout ce qui peut l'être. Le scripteur doit alors relire son texte plusieurs fois pour résoudre des problèmes de cohérence et une fois pour corriger des erreurs orthographiques. Il doit appliquer la structure des tables des « moyens - fins » (connaissances structurées sous forme de règle procédurale) : « si tel problème ...alors appliquer telle solution.»

Les fins peuvent concerner aussi bien les objectifs communicatifs que les différents niveaux d'organisation du texte. Les moyens consistent quant à eux, en opération d'insertion, de déplacement ou d'effacement (ajouter, supprimer, décaler, remplacer) concrétisant la transformation. (F. Coen 2000. P98 -99)

Conclusion

En conclusion nous pouvons dire que l'analyse du processus révisionnel montre la nécessité de la lecture –évaluation, la remédiation (même si ce n'est pas le seul facteur) dans la production écrite mais aussi le besoin de développer des stratégies permettant au scripteur de réguler sa production et de réaliser petit à petit un texte conforme.

Stratégies d'écriture en langue maternelle

Lors des différentes étapes du processus d'écriture, l'apprenant doit faire appel à différentes stratégies et capacités qui lui permettent de réaliser son projet d'écriture.

Quoiqu'il existe un lien entre les deux notions : stratégie et capacité, C. M. Cornaire & P.M.Raymond reprennent la définition de deux chercheurs VanDijk & Kintsch (1983), pour qui la stratégie est perçue « *comme un plan d'action, une démarche consciente mise en œuvre pour résoudre un problème ou arriver à un but. Alors qu'une capacité est un savoir-faire qui a été automatisé par la répétition ou l'expérience* ». (M.Cornaire &P.M.Raymond 1994 :54)

Cependant, elles affirment que « *la stratégie est une capacité dont on prend conscience afin de la mettre en action. C'est en quelque sorte la combinaison d'un savoir faire associé à un désir d'accomplir une tâche particulière. Il s'agit de savoir et de vouloir.* »(Ibid.:55).

Tous les chercheurs, comme Bereiter et Scardamalia 1987, Hayes et Flower1981, affirment qu'en langue maternelle, en cas de difficulté, le scripteur habile met en œuvre des stratégies qui lui facilitent la tâche de scription .Pour cela il consacre un temps assez long à la planification avant de commencer à écrire son texte et n'oublie jamais de réviser tout au long du processus d'écriture.(Cornaire et Raymond,1994 :55-56)

Allant dans le même sens, M. Fayol (1993 :35) estime que le scripteur compétent envisageant un projet d'écriture, se sert de la planification à tous les niveaux du processus rédactionnel, modifie son plan au besoin, tient

compte de l'audience et parvient bien évidemment à détecter les erreurs de forme et de contenu susceptibles de causer des problèmes de compréhension

Il sélectionne aussi les moyens de révision en mettant en œuvre certaines stratégies. Cette révision se réalise par des retours sur le déjà écrit pour faire des transformations : ajouter une phrase, supprimer une autre, remplacer un mot ou regrouper plusieurs idées.

Les stratégies d'écriture en langue étrangère

Les recherches entreprises depuis quelques années, sur l'efficacité de certaines stratégies ont montré qu'il existe des similitudes entre les mécanismes d'acquisition de la langue maternelle et ceux de la langue étrangère (Bautier et Castaing, 1977). Cette conviction est basée sur l'existence d'écarts similaires dans les productions des apprenants d'une langue donnée, maternelle ou étrangère et sous-entend que les mêmes effets sont dus aux mêmes causes.

Cette opinion a été critiquée par Bourguignon & al , dans le sens ou « *similitude des productions langagières n'implique pas nécessairement identité des stratégies d'apprentissage sous -jacentes* » car on ne peut omettre la spécificité de chaque langue, « *comme outil de structuration du monde et du système de pensée* »(Bourguignon ,Mallet,Girard, Ragot,1981: 56)

Cependant ces mêmes chercheurs reconnaissent aujourd'hui cette similitude en tant qu'acte créatif permettant à l'apprenant entrant en contact avec la langue étrangère, d'émettre des hypothèses sur la langue, de les confirmer ou les infirmer par l'utilisation et la pratique.

Nous partageons l'idée selon laquelle « *la connaissance de la langue maternelle influence nécessairement le nouvel apprentissage de la langue étrangère, mais non d'une façon mécanique, elle est utilisée par l'apprenant dans son travail d'exploration active et de reconstruction du nouvel objet linguistique proposé* » (Bourguignon ,Mallet, Girard, Ragot, 1981 : 56)

Il faut reconnaître que l'apprenant en contact avec la deuxième langue passe à une autre phase de développement cognitif plus avancée que pour l'acquisition de la langue maternelle. Il possède des outils linguistiques et des stratégies différentes en langue maternelle dont il ne peut faire abstraction en langue étrangère.

En effet l'apprenant n'a pas à réacquérir des concepts sémantiques,(tel que le présent , le futur, la possession l'espace) il n'a qu'à les restructurer dans une autre vision du monde.

B.Py(1975) a donné une description de cet acte créatif et des stratégies que l'apprenant développe dans la construction de son apprentissage :

« *La langue source fournit à l'étudiant des schèmes de généralisation* et des critères de sélection qui sont tirés de la langue 1 et aident l'étudiant à interpréter les matériaux linguistiques nouveaux qui lui sont présentés. A travers cette interprétation il enrichit sa compétence.* » (Py.,1975. 32)

*B.Py (1975) définit la généralisation comme « une extension illégitime du domaine d'application d'une règle » et y voit un processus cognitif ayant un caractère universel

Il ajoute que l'apprenant applique cet ensemble de règles à la nouvelle matière linguistique à laquelle il est exposé, et qu'à travers ce –va- et –vient continuels, l'apprenant arrive à élaborer une compétence conforme à la langue cible.

En effet, Zamel(1983)(Cornaire &.Raymond,1994 :57) a entrepris des recherches auprès d'étudiants universitaires en anglais, langue étrangère, pour voir jusqu'à quel point les résultats des travaux obtenus en langue maternelle peuvent s'appliquer à une langue étrangère. Elle conclut que le processus d'écriture en langue maternelle et en langue étrangère est le même.

Zamel ajoute que l'écriture en langue étrangère ne semble pas rebuter ces scripteurs habiles qui contournent les difficultés liées à l'encodage en laissant un blanc ou en inscrivant le mot en langue maternelle. C'est ce que révèle l'extrait rapporté par Zamel(1983) et traduit par L.Kadi (1):

« I may write a word in portugese, but i know i'll fin dit later. It doesn't affect writing in stopping me. Sometimes it helpes to have two languages because you can write it down in another language and get on with ideas without stopping. You have another to say it » (Kadi ,2004 : 67)

Je peux écrire un mot en portugais, je sais que je le retrouverai plus tard. Cela n'affecte pas mon écriture et ne me stoppe pas. Parfois, c'est utile d'avoir deux langues parce que vous pouvez écrire dans l'une et poursuivre dans l'autre sans vous arrêter. Vous avez une autre manière de le dire »

Aussi pour ce qui est du processus de révision, Hall (1990)(Cornaire &.Raymond,1994:58) affirme que les rédacteurs en langue seconde ayant

atteint un bon niveau de compétence, révisent et procèdent de la même manière qu'en langue maternelle .

Toutefois, il faut noter que le seul point de divergence concerne surtout les traditions culturelles des uns et des autres.

Scarcella(1984) (Cornaire &.Raymond,1994:58) a comparé le comportement des étudiants universitaires en anglais langue étrangère ,avec celui des universitaires anglophones natifs venant de Corée, du Japon et de Taiwan et a constaté que ces derniers étaient très réservés sur certains sujets touchant à la politique, lorsqu'on leur demandait d'en discuter par écrit.

Cependant les anglophones, chargés de la même tâche d'écriture ont exploité de façon naturelle ces sujets controversés. Ce qui confirme l'idée que l'exploitation écrite d'un sujet relève des traditions culturelles.

Les rédacteurs adultes s'appuient d'une façon ou d'une autre sur leurs compétences rédactionnelles acquises en langue maternelle pendant leur production en langue étrangère. Il semble que certaines stratégies comme la planification et la révision, ne semblent pas être contraintes par le niveau linguistique en Langue étrangère.

Effectivement, après une étude faite sur des apprenants hispanophones écrivant en langue seconde, Edelsky (1982)(Cornaire& Raymond,1994:67) a montré qu'il leur était possible de transférer de nombreuses stratégies et habiletés de la langue maternelle à la langue seconde.

Edelsky ajoute que les connaissances de ces jeunes apprenants en langue maternelle constituaient une ressource de base sur laquelle ils s'appuyaient

lors de la rédaction en langue étrangère. Cependant leurs productions écrites étaient très courtes, pleines de fautes et de mélange de mots.

Cela dit que le degré de maîtrise en langue étrangère peut être source de contraintes pour la formulation et la concrétisation de la pensée: la quantité des idées peut être limitée puisque leur formulation est associée au répertoire lexical et syntaxique dont dispose le scripteur.

En étudiant les moyens syntaxiques employés par des étudiants universitaires en langue seconde et des étudiants anglophones, Scarcella(1984) (Cornaire, Raymond, 1994 :65) a montré que les étudiants anglophones savaient employer des outils d'écriture qui leurs permettaient d'accrocher le lecteurs comme les énoncés interrogatifs, exclamatifs, enrichir leurs textes par des adverbes, des connecteurs...Par contre la production des étudiants en langue étrangère « *témoignent d'une langue et d'une syntaxe qui se veulent à l'abri des risques* »(Ibidem) et dévoilent la mise en œuvre d'une stratégie dite compensatoire.

Les difficultés linguistiques éprouvées par les rédacteurs contraignent d'une part, leur capacité d'expression et les conduisent à réduire la quantité d'idées qu'ils prévoient d'exprimer. Les productions contiennent alors moins d'informations et donc moins de contenu. Les textes ainsi obtenus sont par conséquent plus courts sur les plans de la forme et du contenu.

D'autre part, Woodley, (1985)(Ibid : 64)affirme que les lacunes linguistiques, notamment sur le plan lexical, se manifestent par l'utilisation d'un vocabulaire restreint et la présence de nombreuses répétitions. Au niveau syntaxique, le type de construction employé reste simple et évite les

tournures complexes telles que les enchâssements au moyen de conjonctions de subordination.

CONCLUSION

Il est clair que la production écrite d'un texte implique plusieurs types de connaissances qui participent à la mise en œuvre des différents processus rédactionnels : les connaissances métalinguistiques, des connaissances thématiques et rhétoriques, et enfin des connaissances linguistiques.

Il est généralement admis que ces connaissances se répartissent selon deux groupes distincts : les connaissances métalinguistiques, thématiques et rhétoriques constituant l'expertise générale en production écrite et les connaissances linguistiques déterminant les performances des rédacteurs en langue .

Par conséquent, il faut reconnaître que la production écrite est une activité cognitive complexe qui met en jeu plusieurs opérations de différents niveaux de traitement. Ecrire en langue étrangère présente des difficultés spécifiques : d'ordre linguistique (notamment lexical) et des difficultés à mettre en œuvre, dans la langue étrangère, des stratégies rédactionnelles acquises en langue maternelle

Nous approuvons l'idée de Wolff, selon laquelle l'apprenant de langue étrangère se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en langue maternelle : ses capacités en langue écrite doivent être au moins partiellement réappries.

Nous pouvons donc avancer que l'effort cognitif sera plus important pour le scripteur en langue étrangère qu'en langue maternelle. Alors comment aider l'apprenant à développer les stratégies acquises en langue maternelle pour résoudre ses problèmes d'écriture en langue étrangère ?

Les modèles d'apprentissage de stratégies

Il serait important d'expliquer et de montrer l'utilité de l'exploitation d'une stratégie dans la réalisation d'une tâche scripturale et cela à travers les propositions suivantes :

1-Concrétiser la stratégie en montrant ce qui se passe dans la tête d'un scripteur expérimenté, car c'est dans la pratique de la langue écrite par l'adulte expert que l'apprenant va trouver l'occasion de faire des hypothèses sur le fonctionnement de cette langue écrite. (Clesse , 1979 : 95).Ce qui lui permettra d'essayer de tâtonner comme s'il apprenait à parler.

2-L'interaction écrivain (expert)- apprenant est très importante. Ce dernier « *découvre dans l'activité de l'écrivain, les matériaux qui lui permettront d'accéder aux régularités et aux principes du fonctionnement de l'écrit.* »(Ibidem).

Par conséquent, pour stimuler la réflexion des apprenants sur les stratégies qui leur conviennent le mieux, le travail d'observation fructueux des brouillons et manuscrits d'écrivains est une réelle exploration, si l'on veut comparer une variété de stratégies et d'écritures, comme le confirme Sylvie Plane :

« *opposer les écritures qui suppriment (Sartre barre de longs passages) et les écritures qui ajoutent (les paperolles de Proust) ; on remarquera des*

écrivains qui partent d'un plan qu'ils détaillent progressivement (Zola qui construit son intrigue dans les Ebauches) et ceux qui partent de la rédaction de passages autour desquels l'écriture va se cristalliser, ou ceux qui partent de contraintes qu'ils s'imposent comme (perec) »(Plane 1994 :56).

Le jeune apprenant découvre à travers cette exploration comment l'expert travaille et retravaille son plan , comment il écrit, réécrit et révisé en même temps.

3-Guider ensuite les apprenants vers l'utilisation autonome de la stratégie, sans oublier qu'il ne faut jamais les faire produire « à vide » (J. Hebrard)(Clesse , 1979 : 95), mais à partir d'activité d'écriture pour leur expliquer qu'un écrivain aussi se pose des questions en planifiant son texte , « pourquoi je veux écrire ce texte ? » « Qui va le lire ? » « quel format vais-je lui donner ? ».

4 -Lui montrer comment faire un remue-méninges, une constellation de mots ou un schéma conceptuel. Comment rassembler les informations nécessaires à son texte.

Lui expliquer l'emploi et l'utilité des articulateurs logiques et des connecteurs, pour établir des liens entre les différentes idées du texte, en modélisant les différentes règles qui facilitent la cohérence textuelle à travers un extrait de texte qui permet de modéliser une règle de répétition par le biais de remplacement ou de substitution.

5- L'observation des stratégies de révision à partir des brouillons d'élèves :

Pour enrichir son répertoire de stratégies, Claudine-Fabre propose, l'observation des stratégies de révision à partir des brouillons d'élèves qui offrent des styles d'écriture et de réécriture différents chez les jeunes scripteurs :

« L'aspect idiosyncrasique des conduites de mise en texte mérite d'être retenu : tel scripteur réalise plutôt des suppressions, tel autre plutôt des ajouts ; l'un modifie plutôt en début d'écriture, l'autre en copiant ; l'un localise les variantes aux frontières du texte, l'autre sur les trois premiers quarts ; l'un semble préoccupé par la thématization, l'autre travaille un peu tous les éléments d'énoncé ».(Plane, 1994 : 57).

Cette technique qui consiste à donner une rétroaction sur les productions de jeunes scripteurs et en focalisant leur attention sur l'espace de la page, permet à chacun d'eux de repérer ses propres méthodes de révision, et l'amène à un regard réflexif sur ses propres stratégies. L'élève découvre par conséquent qu'il est confronté à des choix de solutions différents et non à une solution unique, aux problèmes qu'il rencontre lors de sa réécriture.

6- Recourir à des écrits experts

Mettre l'élève en contact de textes dans les séances de compréhension ou de lecture reste très insuffisant du moment que ce dernier n'arrive pas à établir le lien avec son essai de production écrite. C'est pourquoi Sylvie Plane(ibid :61) propose, le recours aux textes d'experts une fois les difficultés repérées.

L'apprentissage sera alors focalisé sur ces points de difficultés et fera des écrits d'experts, un outil de confrontation et de remédiation.

En effet une recherche sur les aides textuelles à la réécriture, a été menée par Crinon & Legros, (2002:128). pour tester l'influence de la consultation d'une base de données textuelle, sur la modification des structures sémantiques locales et globales du texte et ses effets sur la réécriture de ce même texte.

Une aide à la réécriture de récits a été proposée à des élèves de C.E.M : textes d'aide accessibles aux élèves à partir de critères sémantiques divers au cours de la séance de relecture de leur premier jet et de lecture de textes proposés comme moyen d'enrichir ce 1^o jet. Les élèves prennent alors des notes qu'ils réutilisent lors de la séance de réécriture.

Les résultats indiquent que les élèves qui lisent de nombreux textes font beaucoup plus d'ajouts que les autres . L'analyse des ajouts montre deux types d'ajouts :

Certains sont considérés comme des informations originales (inventions) et ne résultent pas d'un simple emprunt mais de la transformation d'une information empruntée par remplacement d'un prédicat par un synonyme ou par un changement ou une reformulation d'une idée. Il peut s'agir d'une information nouvelle produite par le sujet à la suite de l'activation d'un modèle mental sous-jacent à un texte source.

D'autres sont considérés comme des emprunts : c'est à dire comme des informations extraites du texte source et collées sur le premier jet .

Les élèves qui ont lu un grand nombre de textes font plus « d'ajouts originaux » que « d'ajouts collés »

Crinos & Legros (ibid : 129) ont interprété ces résultats de la manière suivantes : l'accès libre à une multitude de texte favoriserait la rencontre et la compatibilité de modèle du texte d'auteurs de la base et du modèle du texte de l'élève et entraînerait un retraitement du 1^{er} jet facilitant ainsi la réécriture du texte.

7- Objectiver son apprentissage

C'est un processus de réflexion structuré qui amène l'élève à s'interroger consciemment sur ses apprentissages, ce qui lui permet de se situer par rapport à la démarche suivie et aux résultats d'apprentissage à atteindre.

Pour Yve. Reuter « *les séquences d'objectivation sont irremplaçables pour mieux connaître l'état des pratiques et des représentations des apprenants et pouvoir ainsi choisir les dispositifs et les instruments qui paraissent les plus adéquats.* »(Reuter ,1996 :174).

L'objectif est de stimuler la réflexion sur sa production écrite (la réécriture) et l'amener à porter un regard critique, 'à défendre ses opinions, à utiliser ses compétences. Cela à travers des rencontres, des expressions libres, ou des outils structurés comme des grilles pour s'interroger sur son savoir et son savoir faire .

CHAPITRE II

Modèle littéraire

INTRODUCTION

Pour beaucoup d'enseignants en Algérie, l'apprentissage de l'écrit se résume encore à une bonne maîtrise de l'orthographe, de la grammaire, de la conjugaison, au détriment de l'appropriation par les élèves d'un savoir écrire.

Il nous semble que le problème d'écriture ne peut être résolu par la multiplication des exercices puisque « *la maîtrise de règle en situation d'exercice ne conduit pas forcément à l'application automatique de ces mêmes règles en situation libre d'écriture* » (ibid : 22), ni par l'accumulation des remarques écrites au stylo rouge sur la marge : mal dit, incorrection, mal exprimé, répétition, faute d'orthographe.

L'acquisition des règles est une condition nécessaire mais non suffisante car apprendre à écrire « *n'est pas la résultante mécanique de l'apprentissage de l'orthographe, des temps verbaux et du complément d'objet direct* » (ibid : 14). C'est pourquoi nous pensons comme Y. Reuter (ibid :22). que nous devons distinguer ce qui est « exercices d'écriture » ou on travaille des points de grammaire, ou on s'entraîne à imiter des formes linguistiques attendues (pratiques scripturales traditionnelles), de « l'écriture » qui est celle d'un sujet singulier qui crée avec ses savoirs, son rapport au langage, ses affects, un texte différent .

C'est pourquoi il nous paraît très intéressant de signaler la réflexion qu'ébauche Annie Ernaux dans son récit « La place » : « *Ainsi Proust relevait avec ravissement les incorrections et les mots anciens de Françoise. Seule l'esthétique lui importe parce que Françoise est sa bonne et non sa mère. Que lui-même n'a jamais senti ces tournures lui venir aux lèvres spontanément* ». (Ernaux ,1985 :38).

L'écriture outil à valeur formative

Il faut dire que l'échec actuel dans le domaine de l'apprentissage de l'écriture, dans le monde de façon générale et dans notre pays surtout, dépasse le simple constat, c'est pourquoi l'école et comme la conçoit Célestin Freinet * ne doit pas briser, comme elle a tendance à le faire, l'élan, l'enthousiasme que manifeste l'élève. Elle ne doit pas l'empêcher d'apprendre en travaillant l'écriture.(Clanché ,1988 : 17).

Il serait juste de dire que l'intérêt de la démarche de Freinet, qui milite pour une appropriation d'un savoir écrire, réside dans la pratique elle-même qui représente une révolution par rapport à l'école traditionnelle. Pour illustrer cela, nous citons là un de ses passages emblématique :

« C'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. Il n'y a pas d'autres règles souveraines. L'enfant apprend à parler en un temps record parce que sa maman n'arrête pas de l'écouter et de lui parler ; l'enfant apprendrait de même à écrire »(Reuter ,1996 : 24-25).

J.Ricardou et Claudette Oriol-Boyer se retrouvent sur la même ligne de révolution en optant pour la valeur formative de l'écriture (écrire pour penser, pour communiquer, pour prendre conscience du monde), qui demeure encore occultée et en œuvrant à une transformation *« des rapports d'appropriation culturelle lecture, écriture.. par un va-et-vient entre la pratique, l'observation et l'acquisition »* (PETITJEAN,1980 :45/48).

*LA pédagogie Freinet part du principe selon lequel il ne doit pas y avoir de clivage dans le processus d'acquisition entre les apprentissages que l'enfant fait dans son milieu naturel (marcher, parler) et ceux qu'il fait dans le milieu scolaire (écrire, lire, compter).

Ecrire, pour eux, n'est pas une simple transcription d'un sens préexistant, un acte mort, c'est au contraire un acte plein de vie qui fait émerger une pensée, la mettre en mouvement et la faire évoluer. Ecrire est avant tout, un travail sur le texte.

Pour comprendre le raisonnement de J.Ricardou, il faut bien garder en tête la distinction qu'il fait entre écrit et texte. Ainsi, « *par écrit informatif surtout, il désigne des signes sur papier sans souci de cohérence. Un texte par contre produit un écrit hautement réglé selon les structures linguistiques ou graphique.* »(Goldenstein ,1996 :172).

A son tour CL.Oriol-Boyer propose une démarche visant à faciliter la tâche scripturale aux élèves. Cette démarche consiste à travailler sur les mots et le sens : choisir par exemple un mot puis rechercher les termes qui peuvent lui être associés en vertu de liens sémantiques, puis écrire un texte (un récit) en puisant dans ce matériau pour ainsi entrer dans l'écrit et favoriser le travail du texte. Cette idée (du travail, de texture) est confirmée par les propos de « Barthes » :

« *Texte veut dire tissu ; mais alors que jusqu'ici on a toujours pris ce tissu pour un produit, un voile tout fait, derrière lequel se tient, plus ou moins caché, le sens (la vérité), nous accentuons maintenant, dans le tissu, l'idée générative que le texte se fait, se travaille à travers un entrelacs perpétuel.* »(Grésillon ,1988 :107).

Pour cela, nous rejoignons J P Goldenstein,(1996 : 172-173) pour dire qu'à la place du mot « texte » nous préférons « texture » , non qu'il porte moins d'ambiguïté mais parce qu'il désigne un tissage , un objet d'art langagier , un travail qui s'apprend, s'effectue , se transforme petit à petit,

pour engendrer un sens complet car , « *Le génie, selon l'humoriste, consiste en 10°/° d'inspiration et 90°/° de transpiration* » (Goldenstein, 1980 :32).

La réécriture outil d'écriture

Nous pensons que c'est là que réside tout l'intérêt de ce modèle pour l'apprentissage de l'écriture en classe. En effet J.Ricardou développe sa conception en faisant de la transformation un outil d'apprentissage : « *L'écriture n'est pas le moyen d'expression d'une pensée déjà passée. L'écriture est le moyen d'une pensée encore à venir. Pour réussir à écrire l'écrivain doit donc comprendre qu'il ne le sait que peu parce que c'est en transformant ce qu'il écrit qu'il écrit.* » (Ricardou,1984 :23).

En parlant de la transformation, il insiste sur l'appropriation de ce qui dans l'écriture peut constituer un outil de la transformation ainsi de la texture : **la réécriture** et établit une équivalence entre écriture et réécriture :

« *Ecrire, c'est toujours et déjà réécrire, c'est-à-dire, conscientiser et intensifier les règles mises en œuvre dans un premier état du texte pour optimiser le degré de réglage interne du texte* » (Bessonnat, 2000:13).

En effet, partant du principe fondamental « *ce qui fait effort pour s'énoncer parvient à se concevoir* » (Bessonnat,2000 :13) , la pratique de « la texture » (l'écriture d'un texte) selon le modèle littéraire , n'est plus une inspiration, un don qui échappe à tout enseignement, à toute connaissance. Elle est au contraire, le produit d'une réécriture, d'un travail de transformation appliqué à un matériau : le mot qui enfante le sens , la phrase, le langage et fondé surtout sur la réécriture et l'évaluation formative, dans le but d'acquérir un savoir faire scriptural.

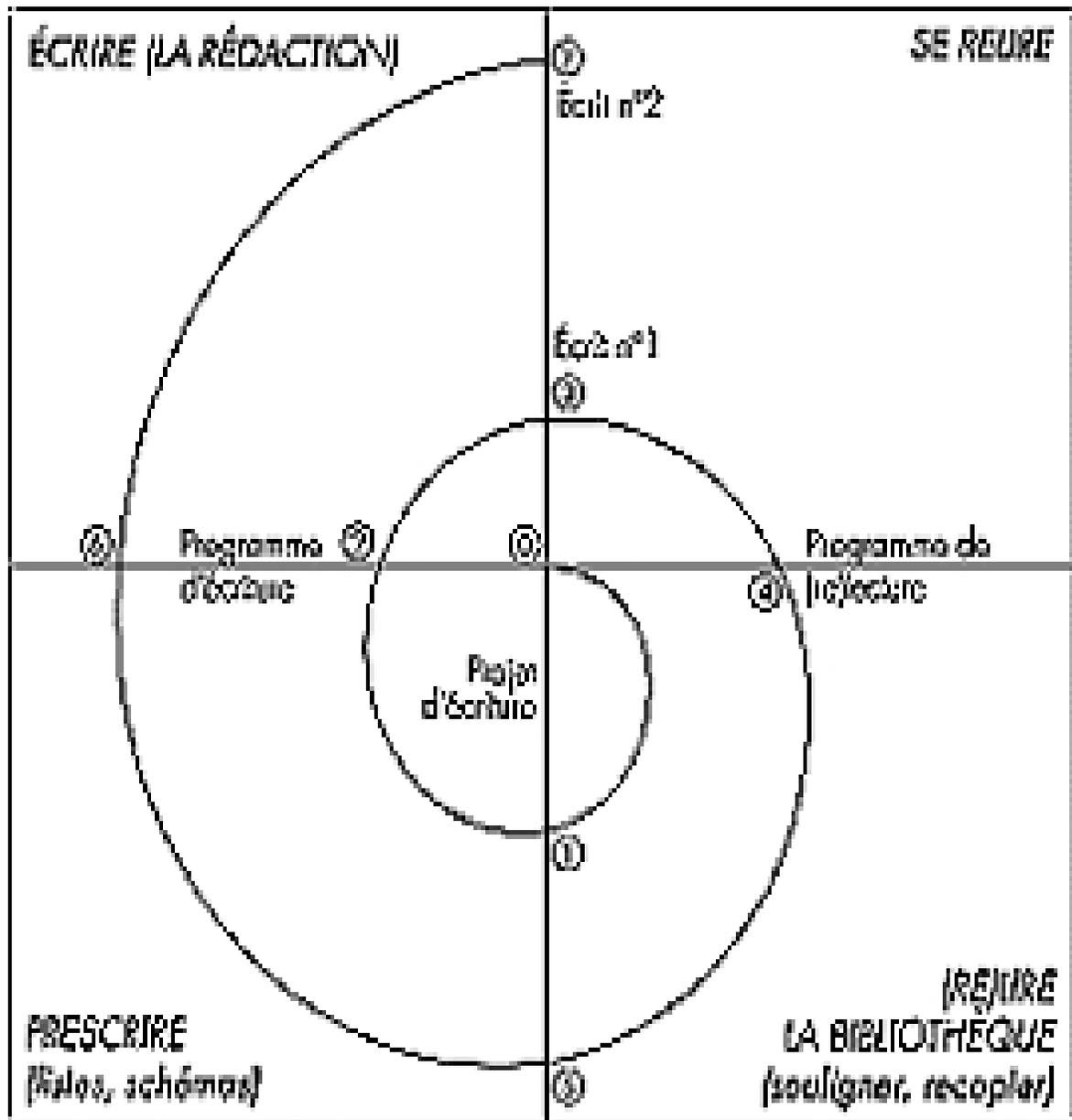
Le scripteur se laisse guider par les mots et non pas seulement par les idées, pour faire jaillir un sens nouveau, centré autour d'une progression qui va du mot, à la phrase, au texte. « *Ecrire peut alors être pensé non plus comme quelque chose à dire, mais comme quelque chose à faire* » (Oriol-Boyer, 1980 :95)

Théorie de l'écriture du texte

Prenant appui sur l'idée de l'écriture comme « *quelque chose à faire* », Claudette Oriol-Boyer a présenté une théorie qui fonde les procédures d'ateliers d'écriture et qui est basée sur l'enchaînement de trois séquences : lecture- écriture- réécriture selon le schéma suivant :

Spirale d'écriture-lecture-réécriture

(Oriol-Boyer, 1984/1985)



La spirale désigne les différentes opérations qui peuvent être effectuées par l'écrivain scripteur. Chaque cadran représente un type d'opération : il y a certes une succession obligée mais pas forcément une linéarité des enchaînements, car le scripteur peut sauter une phase et revenir à une autre précédente, un va et vient, (par exemple, au moment même où le

scripteur se relit, il peut, en quelques secondes se référer à un livre et changer un mot, tout en se maintenant principalement dans une activité de relecture).

Segment (0-1) : parcours de lecture toujours déjà effectué qui permet l'émergence d'un projet d'écriture.

Segment (1-2) : constitution d'un programme d'écriture (il s'établit à la suite de plusieurs travaux scripturaux préparatoires : listes de mots, copies de citations, schémas de compositions, morceaux de phrases etc.). Cette phase comprend des activités de planification.

Segment (2-3) : travail de rédaction qui permet la venue d'un premier texte, ou travail de réécriture qui permet une nouvelle version.

Segment (3-4) : temps de relecture, établissement d'un diagnostic élaboration de stratégies de remédiation et, en particulier, convocation d'autres textes dont la (re)lecture pourrait aider à poursuivre ou améliorer la première version..

Il faut dire qu'il y a interdépendance entre les différentes opérations car toute pratique lectorale vise une pratique scripturale. Toute activité scripturale forme l'un des anneaux d'une chaîne didactique, en contribuant ainsi, à la mise en place d'un apprentissage complet, à la réalisation d'objectifs explicites, à l'élimination des obstacles déjà reconnus ou découverts en cours de route. Ainsi l'apprenti scripteur est alors initié aux gestes de la réécriture : substitution, adjonction, soustraction, inversion, déplacement de la coupure.

Intérêt du modèle littéraire

Nous pensons que l'importance de cette approche n'est pas dans sa conception littéraire mais c'est qu'elle propose surtout, une pratique de déblocage, de libération de l'acte d'écriture et fait surtout de la réécriture l'outil indispensable à l'écrit.

Selon Yves Reuter, Il ouvre les yeux sur le rôle de la lecture comme élément indispensable qui peut aider à faire dégager par exemple, des règles qui organisent la production d'une production écrite(1989 :71)

Pour éclaircir cette idée nous pouvons citer l'écriture longue en projet (jeux de créativité qui encouragent les élèves à inventer et produire des récits originaux, dans le but de développer leur expression) comme expérience qui a donné de très bons résultats : motivation des élèves, développement des compétences scripturales et déblocage vis-à-vis de l'écrit (Reuter, 1989 :77).

Ce modèle propose la relecture et la réécriture comme moyen qui permet de repérer les dysfonctionnements. En réécrivant son texte, l'élève aura le choix entre la modification (supprimer un mot, une phrase ou les remplacer) ou développer ce qui a émergé en produisant d'autres sens (ajouter un mot, une expression, une phrase, ou les déplacer)

Pour objectiver le travail de la réécriture, nous pouvons proposer aux élèves des exercices de réécriture et les obliger à utiliser une opération de réécriture et notamment l'ajout qui est selon C.O.Boyer, largement utilisé par les scripteurs experts pour modifier leur texte.

Il est clair que les apports de ce courant sont très importants et contribuent à renouveler l'enseignement apprentissage de l'écriture. Les pratiques rénovatrices de ce modèle ont réussi à rompre avec les démarches traditionnelles par l'intégration de la notion de la réécriture qui nous paraît indispensable à l'écriture.

Cependant nous soulignons que si l'on se donne comme but la maîtrise complète de la langue étrangère et en particulier l'application de ces pratiques nouvelles dictée par les différents modèles nous devons disposer de temps (moyen horaire) qui nous permettrait la possession du code écrit or nous savons tous que l'horaire consacré à la maîtrise de la langue étrangère est moins important que celui de la langue maternelle (3h par semaine) .

Cela dit que dans le cas d'un enseignement-apprentissage à horaire réduit l'objectif visant l'acquisition d'une compétence scripturale ne saurait être atteint.

Cet horaire réduit permet tout simplement d'atteindre un objectif limité : l'accès à la compréhension de textes écrits en langue étrangère.

CONCLUSION :

Nous pouvons dire que l'un des apports de ce modèle littéraire c'est de permettre au professeur avant l'élève de comprendre que la réécriture est une découverte du sens et qu'elle a le rôle moteur dans l'activation des idées ; que l'écriture est loin d'être un simple exercice, c'est au contraire une véritable pratique* -

*La **notion de pratique** est fondamentale pour éviter de naturaliser le construit, pour penser les principes de variation, pour préciser les spécificités des pratiques scolaires et de leurs référents, pour approcher certains difficultés des apprenants.

L'INTERACTION LECTURE – ECRITURE

A coté de l'intérêt de la formalisation des opérations de l'écriture et de la réécriture, la contrainte, l'interaction adulte –élève, les tentatives de renouvellement méthodologiques accordent une place importante à la relation lecture- écriture. Ainsi « *l'accent mis sur le sens et la compréhension* » (Anis,1988 :68) les nouvelles approches de la lecture s'attardent sur la notion de typologie textuelle, fondée sur la corrélation de l'organisation globale des textes et de leur manifestation linguistique, parce qu'elle permet à l'élève de s'appropriier l'écrit.

En effet l'imitation et la valorisation de la qualité du texte écrit et du scripteur a cédé la place à une analyse « *technique des textes convoqués pour dégager des indices, des règles objectivables et transférables pour pratiquer avec plus de technicité l'écriture* »(Reuter,1996 :61).

On vise alors, par la connaissance intérieure des textes à articuler la lecture avec la production écrite, à transformer, comme le pense R.Barthes, les lecteurs récepteurs qui sont les élèves, en lecteurs producteurs du texte. Par conséquent il est nécessaire de : « *Tenter une réélaboration très profonde des idées, des pratiques du texte, de l'écriture de façon que lire soit vraiment en quelque sorte écrire et qu'on puisse au fond amener les adolescents à une espèce de pratique de l'écriture, une pratique du signifiant, une pratique, si vous voulez, qui soit un véritable travail* » (PETIJEAN, 1979 : 15).

Nous pensons que **sur le plan pédagogique**, cette remise en question de l'activité de lire /écrire permet de mieux comprendre les apports de la lecture à l'acte scripturale .

En effet l'apprentissage de la lecture ne se limite plus au niveau de la phrase ou au niveau de la compréhension et la mémorisation des informations. L'activité de lecture vise plus à prendre en considération le plan des divers discours (argumentatif, narratif, injonctif), repose plus sur la construction de la signification du texte et s'oriente plus vers la recherche d'informations et vers la compréhension du contenu, car il ne s'agit pas pour un élève adolescent, d'apprendre à déchiffrer mais d'apprendre à lire (Portine 1987 :43).

La pratique immanente de la lecture doit permettre aux élèves comme aux professeurs de découvrir les structures de fonctionnement des textes et doit « *renforcer le lien des élèves étrangers avec la langue qu'ils étudient* » (Nataf , 1978 : 205) ainsi leur facilite la tâche scripturale.

R. Nataf, ajoute que « *La lecture bien conduite suscite chez les élèves le sentiment qu'ils acquièrent un nouveau pouvoir sur la langue, qu'ils sont initiés aux règles du langage.* » (Nataf , 1978 : 205)

La pratique de l'activité de lecture en classe

Nous pensons que pour tirer profit de cette conception de l'activité de lecture, l'école doit se libérer tout d'abord de la traditionnelle lecture imitative, visant la mémorisation des informations. Certes, la mémorisation n'est pas à critiquer mais le rapport de l'institution à la lecture doit changer pour que le choix des textes lu soit plus pertinent, « *qu'il invite à apprendre à lire, c'est-à-dire à repérer des procédés d'écriture à fin de réinvestissement* » (HALTE, 1981 : 44).

Aussi, nous estimons que la lecture bien assumée repose « *sur une reconstruction de la signification du texte, une recréation du texte* » (Potier, 1987 :3) C'est alors une aide à la réécriture. Elle peut s'effectuer pendant ou après une première écriture. Il s'agit de faire lire les élèves, des textes différents, avec des contenus plus ou moins hétérogènes, en relation directe avec le thème rédigé, pour leur permettre de s'outiller, de comparer les textes réalisés avec les textes lus, de rechercher des solutions.

« la quantité et la qualité des textes proposés peuvent favoriser des démarches différentes et permettent de percevoir certaines normes de fonctionnement par la répétition de texte en texte des mêmes procédés, ou par une approche multivariée » (Reuter, 1996 : 163).

Nous pouvons proposer aux élèves un exercice cité par Daniel Coste (1974 : 42) qui permet d'éclairer ce processus de lecture et de montrer les moyens syntaxiques et sémantiques mis en œuvre par ces tentatives de reconstruction.

C'est un exemple d'exercices intéressants visant à reconstituer le sens en bouchant des trous. Le lecteur fera tantôt appel à ce qui précède immédiatement, tantôt à ce qui suit tantôt à des unités plus grandes pouvant aller jusqu'à l'ensemble de l'extrait : les stratégies de découvertes varient suivant les capacités des élèves.

Dans ce même sens, nous pouvons proposer un exemple d'exercice qui fait que « *le lire et l'écrire deviennent dialectiques* » (Henri Portine, 1987 :47). Le professeur choisit un texte narratif, argumentatif ou article de journal. Ce texte est lu rapidement par les élèves puis est remplacé

par le même texte dans lequel on a supprimé des passages (au moins trois ou quatre phrases).

Les élèves complètent cet exemplaire du texte en paraphasant ce qu'ils ont lu. Cela signifie qu'ils doivent restituer le sens sans forcément restituer les mots utilisés dans le texte.

Ensuite, Les étudiants comparent le texte source au texte obtenu. On peut alors leur fournir un nouvel exemplaire avec pour consigne de réécrire à leur guise les passages manquant de façon à faire dire au texte le contraire de ce qu'il disait initialement ou de réfuter la position qu'il défend (Portine 1987 :47)

Nous partageons l'opinion de Jean-François HALTE qui estime que « *l'écriture est un apprentissage de la lecture* »(1981, 44) et nous pouvons avancer que l'élève maîtrisera plus la réécriture et développera mieux les compétences scripturales , si les textes choisis sont variés selon le niveau, les objectifs et les situations, s'ils sont utilisés comme des instruments de travail et d'aide à l'apprentissage. Mais à condition que l'élève puisse profiter d'un guidage important (consignes aides de l'enseignant),d'activités proposées (lire pour retenir le maximum d'informations, relever des faits, comparer des informations, transformer les écrits, les compléter ou réécrire un passage..).

CONCLUSION

Il faut dire que le rapport élève /lecture/écriture gagne énormément, si le professeur réussit à changer l'attitude de lecture(traditionnelle) en assumant l'interaction lire/écrire , la fructifier en remplissant certaines conditions : sécuriser le lecteur/scripateur en lui donnant le temps nécessaire pour réaliser cette tâche et le guider par des consignes précises et une évaluation formative qui doit viser le développement d'une compétence scripturale.

CHAPITRE III

MODELE GENETIQUE

INTRODUCTION

« *Je pense en fait avec la plume car ma tête bien souvent ne sait rien de ce que ma main écrit.* » (Violet, 1996 :155). Cette remarque du grand philosophe Wittgenstein lève le voile sur une réalité qui jusqu'à maintenant demeure occultée, c'est bien que « *l'écriture résulte de processus tant mentaux que physiques* »(Ibidem).

Depuis une vingtaine d'années, les recherches sur l'écriture mettaient à mal les conceptions cumulatives du savoir écrire et commençaient à s'intéresser à l'activité des sujets scripteurs, à la situation de production, à la compétence scripturale

La remise en question du texte clos sur lui-même et la redécouverte du manuscrit a donné naissance à un nouveau champ de recherche « la critique génétique » qui fait du manuscrit un objet de valeur permettant de reconstruire les étapes successive de la genèse d'un texte et les mécanismes qui sous tendent la production écrite. Elle étudie « *la genèse des textes, en suivant minutieusement les transformations qui affectent leurs différents états (brouillons, avant- textes)* »(Reuter, 1989 :82).

OBJECTIFS DE LA CRITIQUE GENETIQUE

Les méthodes linguistiques de la génétique des textes proposées par l'Institut des textes et manuscrits modernes (ITEM, Centre national de la recherche scientifique) renouvellent les approches de l'écriture littéraire et permettent de montrer qu'il existe des procédures qui se rencontrent à la fois dans la genèse d'un texte d'écrivain et dans une production d'élève.

Dans le même sens les recherches de l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) en montrant leur intérêt pour l'acte de production analysé, font voir autrement les brouillons (avec les ratures, les biffures..) par lesquels transitent les écrits.

A. Grésillon le souligne ainsi « *le trait des traces, l'emplacement des variantes, les biffures, les becquets et les signes de renvoi sont autant d'indices grâce auxquels il est possible de restituer la chronologie interne d'une page, de simuler le flux et les interruptions de la production.* »(Kadi, 2004 :113).

En effet c'est cet intérêt porté aux différents états d'un texte, aux types de modifications, de changements apportés par le scripteur, qui a permis de cerner des facettes de l'écriture longtemps occultés. Almuth Grésillon confirme cela en disant que parmi les objectifs de la génétique textuelle « *est l'étude de l'organisation de ces transformations qui peut mener à des hypothèses concernant le mode d'écriture et la logique de la réécriture* ». (Reuter, 1996 : 44)

Il faut dire que l'analyse des manuscrits ne se limite pas aux éléments graphiques et linguistiques mais elle inclut l'analyse matérielle des documents. Les concepteurs de ce courant identifient alors « *une manuscriptologie matérielle externe (des papiers, des encres, des écritures) et une manuscriptologie textuelle qui étudie l'œuvre littéraire comme une chronotopie temps espace* » (Fabre-Cols,2002 :20).

LE BROUILLON OBJET DIDACTIQUE

Claudine Fabre (2002 : 12)insiste sur la valeur et l'utilité des brouillons dans l'apprentissage de l'écriture au même titre que les modèles de l'activité rédactionnelle. Selon elle, pour comprendre l'écriture « *l'étude des brouillons n'est pas moins utile que les modèles, tout aussi stimulants pour enseigner, et tout aussi représentatifs de l'activité des élèves.* »(ibidem)

En effet , à travers le brouillon nous pouvons observer, à l'état naissant, les parcours, les stratégies et les métamorphoses d'une écriture dont les mécanismes sont cachés dans la forme achevée du texte définitif. Il est le seul témoin révélant les secrets de la pratique scripturale « *qui permet de faire un premier pas en direction de toute la culture écrite, et comprendre que les grands auteurs sont de grands producteurs de brouillons* ». (Grésillon ,1988 :118).

L'apport de l'étude des brouillons à la didactique

Jusqu'à une période très récente, les études sur l'écriture ne s'intéressaient pas aux manuscrits d'écrivains, ni au brouillon de façon générale, « *Tout se passe alors comme si bien écrire, revenait à trouver immédiatement une version achevée : la dimension du temps, les transformations permises par cette dimension, ne sont pas encore perçues comme didactiquement efficace* ».(fabre-cols 2002 :14)

Ce n'est qu'en 1988 et 1994 qu'ont été publié des articles et des ouvrages (A. Grésillon(1988) « *Les manuscrits littéraires : le texte dans tout ses états* » Claudine Fabre(1988) « *Aspects de la production du texte dans les brouillons d'écoliers* », Sylvie Plane(1994) *Ecrire au collège*), qui ont

permis de reconsidérer le statut et les fonctions du brouillon, de mettre en valeur les ratures, les variantes d'écriture et de lecture, les transformations et les substitutions..

Claudine Fabre (2002 : 15) évoque quelques points pour argumenter l'apport de ces recherches à la didactique de l'écrit en affirmant que la réflexion porte sur les écrits d'élèves et non d'adultes experts et que le développement diachronique de l'écriture chez les jeunes scripteurs est fondamental à observer. Elle ajoute que les descriptions linguistiques portent sur les plus petites unités (graphèmes et morphèmes) et sur des unités larges ,ce qui permet de parcourir les caractéristiques des productions d'élèves.

Le brouillon offre donc à la didactique un champ essentiel qui fournit au professeur et à l'élève des situations d'écriture véritable que le texte laisse souvent à l'état d'hypothèses. C'est ce que Paul Ricœur nomme « *La sagesse de la génétique, qui consiste à ne pas prétendre atteindre le for intérieur du créateur, mais la trace écrite la plus ancienne qu'il ait laissée sous la forme d'avant-textes* »(Hay, 1989 : 217).

La critique génétique a donc ouvert la voie à des pratiques prometteuses. Elle permet de démythifier l'image de l'écrivain inspiré et promeut, en exposant dans les classes, des brouillons d'écrivains qui révèlent la vérité de l'écriture comme travail sur la langue et montrent que ces écrivains sont confrontés à des difficultés comme les élèves. Ainsi comme le pense J.M. Pottier « *de l'écrivain à l'élève le lien s'établit à travers des schémas communs d'écriture, mais aussi dans la présence de textes lus, dans le retours de souvenirs de lecture.* » (2004 :45).

Il faut dire que les travaux de Louis Hay, à l'institut des textes et manuscrits modernes, et de Claudine Fabre, qui a réussi à transposer les techniques d'analyse de la génétique textuelle aux brouillons d'élèves, pour essayer de reconstituer par l'analyse, la chaîne des modifications opérées au cours du passage d'un état de texte à un autre, servent de tremplin de départ pour la modification de l'enseignement de l'écriture. En effet, « *La prise en compte des différents états du texte dans le dialogue pédagogique, devient ainsi un auxiliaire précieux pour faire le point sur les difficultés d'un enfant à un moment donné* » (Bessonnat, 2000:14) et leur apprendre que l'écriture est loin d'être linéaire.

L'objectif paraît plus clair : analyser les productions des élèves permet de saisir la façon dont elles sont produites, d'alimenter des débats d'apprentissage et créer des situations d'écriture, qui peuvent développer les compétences de l'élève scripteur.

Bessonnat confirme l'idée en ajoutant que : « *des observations fines font également apparaître que les écoliers découvrent conjointement, à travers les brouillons, le travail de la langue et les variations du discours.* » (ibidem).

Introduire les brouillons d'écrivains dans une classe, c'est pour le professeur et les élèves considérer, d'une part, les ratures non pas comme des erreurs, mais comme des témoignages d'activité et de réflexion métalinguistiques. Et d'autre part la prise en considération du processus de la production dans son développement temporel et spatial. C. Fabre résume la situation en affirmant que : « *les recherches en linguistique et en didactique ainsi qu'un ensemble de texte institutionnels ont légitimé les brouillons comme témoins de processus*

d'écriture qui ne sont visible que là et donc comme objets d'étude et d'intervention pour tout enseignant et pour toute élève. »(2002 :15).

L'ANALYSE DU BROUILLON

Il faut dire que l'analyse des brouillons a changé notre vision de l'écriture. Celle-ci ne se présente plus sous l'aspect fini, figé de l'état final mais comme construction dynamique d'un texte en mouvement. Les brouillons offrent l'avantage de conserver les traces de l'élaboration textuelle, dévoilent le parcours du scripteur et nous révèlent « *le mode d'écriture, la logique de la réécriture* »(Gresillon1988 :44) ainsi que les difficultés que rencontre le scripteur.

L'intérêt de la réécriture ou le retour sur du déjà-écrit, provient de l'intérêt qu'ont les généticiens pour « *les types de modification apportées , indices d'opération et de compétence et qui peuvent s'analyser en terme de substitution orientée(ajout, suppression, remplacement, permutation..)de substitution liée ou non, de substitution en cours de procès (variante d'écriture)ou (variante de lecture)* ».(Reuter ,1989 : 82-83).

Pour comprendre les mécanismes de la réécriture, il faut savoir pratiquer les opérations suivantes :

Substitution : Selon A. Grésillon ce mot hérité du structuralisme est le terme adéquat parce qu'il permet de traiter avec les outils propres à la linguistique. Toute réécriture qui consiste à remplacer l'unité A par l'unité B , ajouter ou supprimer une unité , permuter ou déplacer une unité est une substitution.(1988 :111).

Variante est le terme le plus utilisé, désignant tout ce qui change à un moment donné du brouillon, du premier jet aux épreuves successives. Ce qui signifie que toute variante est signifiante (Ibidem).

Variante d'écriture/ Variante de lecture

- Si l'unité biffée est aussitôt remplacée à droite sur la même ligne, c'est une variante immédiate ou variante d'écriture parce qu'elle intervient au moment même de l'écriture.

- Toute réécriture placée dans l'interligne ou dans la marge est le produit d'une relecture critique faite par le scripteur, et nommée variante de lecture.

Nous rejoignons Almuth Grésillon (Ibidem) pour dire que « **réécriture** » est le terme le plus neutre pour désigner l'ensemble de ses retours en arrière, et en même temps, nous utiliserons le mot hérité du structuralisme « substitution » dont le sens est connu par les élèves, comme terme générique désignant les quatre opérations de base que C.Fabre a dégagées pour analyser les copies d'élèves .

Le remplacement : fait de substituer un élément par un autre en supprimant le premier, pour en ajouter un autre qui serait équivalent .Il est considéré comme l'opération la plus usitée par les scripteurs débutants ou adultes non professionnels.

A. Grésillon affirme que le remplacement existe même chez beaucoup d'écrivains qui, dans le premier jet emploie des termes assez généraux qu'ils remplacent par des termes plus précis lors de la

réécriture « *cela relève d'un mécanisme général de l'écriture : le scripteur met progressivement en place la maîtrise de la combinatoire lexicale que lui offre la structure de la langue* »(1988 :111).

L'AJOUT très largement implanté, il figure en marge ou dans les interlignes ou sur la ligne. Il est considéré comme indice d'amélioration, une modification bénéfique pour la confection du texte et dévoile en même temps le caractère créateur du scripteur. C.Fabre confirme l'idée : « *la plupart des travaux considèrent l'ajout comme un indice de compétence ou de qualité scripturale, et nos résultats vont aussi dans ce sens. Cette modification se développe lorsque les écoliers sont plus âgés et familiarisés avec la production de textes.* »(2002 :108)

LA SUPPRESSION : est généralement marqué par une biffure annulant un ou plusieurs mots de la phrase, sans les remplacer par d'autres.

« *Cette procédure exige du scripteur un dédoublement maximal. Pour s'effectuer au bon moment et à bon escient, elle requiert une attitude distanciée vis-à-vis de l'écriture, ce qui est difficile pour tout les scripteurs.* » (Ibid : 110).

LE DEPLACEMENT opération plus complexe que les autres, difficile à gérer car elle exige un travail sur l'axe paradigmatique (jugement d'équivalence) et un traitement spécifique de la chaîne Syntagmatique la recherche d'un effet (Ibid :133).

Quelque soit son efficacité, le déplacement d'après C.Fabre n'est pas indispensable à la qualité de l'écriture.

La reformulation fait partie des mots utilisés en concurrence avec celui de réécriture. Il implique une relation stricte d'équivalence sémantique entre la version source et la version cible. Alors que la réécriture vise une amélioration du texte (Bessonnat ,2000 : 8).

Rature biffure à laquelle succède en surcharge ou à la suite, une nouvelle formulation(Ibidem) Nous estimons, comme Almuth Grésillon que ce mot risque de faire penser plus aux changements par biffure que par ajouts(Grésillon ,1988, : 111).

Biffure trait qui supprime un segment de l'écrit.

Enfin, nous pouvons dire que ces descriptions présentent des facilitations, mais aussi des exigences car elles entraînent le professeur comme l'élève à affronter la complexité langagière à travers la pratique de la réécriture.

INTERET DU MODELE GENETIQUE

Nous estimons que ce courant ouvre à de nouvelles pratiques pédagogiques qui permettent de concrétiser les opérations scripturales. A ce propos nous rejoignons Yves Reuter (1989 : 69) qui énumère les intérêts non négligeables offerts par cette approche :

- Ce travail sur les copies des élèves est bénéfique dans le sens où il permet une réflexion sur les stratégies, les motivations, les avantages et les défauts de certaines pratiques en vue de les « conscientiser » ou les diversifier.

En effet , nous estimons que cette pratique peut aider les élèves à prendre conscience des opérations qu'ils peuvent utiliser pour tisser un texte . D'une part , par l'usage du brouillon ils pratiqueront la réécriture et

d'autre part ils comprendront que le temps est un facteur essentiel qui leur permet de prendre des distances avec le premier jet, ce qui favorise un véritable travail sur leur texte.

- Eveiller la recherche et les études sur la pratique du brouillon et la réécriture.

- Et enfin, désacraliser la pratique scripturale par la démythification des écrivains dans le sens où même ces écrivains sont confrontés à des problèmes d'écriture.

CONCLUSION

Pour résumer, nous pouvons dire que bien que la reconstitution du projet mental, c'est-à-dire du processus réel de production du brouillon, soit impossible parce que nous ne pouvons pas avoir accès à l'ensemble des processus cognitifs, le brouillon support et activité en même temps, demeure le seul témoin de la manière de produire, le seul espace sur lequel se dessine ce travail sur la langue qu'est la réécriture et qui n'est visible que là.

Dès lors, du point de vue de la didactique de l'écrit, la vision est plus claire car la réécriture constitue l'objectif et le moyen en même temps (Reuter, 1996 : 170). Objectif, du moment qu'écrire c'est réécrire ce qui signifie que savoir écrire c'est tout d'abord savoir réécrire. Un moyen, parce que la réécriture est un instrument de travail qui permet l'élaboration continue de l'écriture.

Le brouillon confirme donc l'inscription du sujet dans l'écriture et peut aider à passer du savoir déclaratif au savoir procédural*. Si nous réussissons

à apprendre à nos élèves **l'usage du brouillon**, à les conduire à se servir au mieux de leur brouillon par le biais de la réécriture comme étape incontournable de leur apprentissage de l'écrit.

*les psychologues distinguent les savoirs déclaratifs pouvant faire l'objet d'une verbalisation comme la récitation d'une règle des savoirs procéduraux comme mise en acte plus ou moins contrôlée de procédures de travail. (Garcia-Debanc, Pratiques n°105/106, P51).

CHAPITRE IV

LE BROUILLON DANS L'ACTE

SCRIPTURAL

INTRODUCTION

L'analyse du texte fini apparaît de plus en plus limitée est suspecte comme moyen de connaître l'écriture. Le brouillon véritable objet de valeur, apporte à la didactique de l'écrit une aide précieuse parce qu'il nous éclaire sur les sentiers de l'écriture, nous fournit une démarche susceptible d'aider les élèves à écrire et de connaître le langage comme activité comme travail sur la langue.

L'école a donc pour mission d'aider les apprenants à acquérir des compétences scripturales. Mais si nous voulons que nos apprenants développent ces compétences il faut les impliquer dans des activités pratiques qui ont du sens pour eux

QUESTION DE SENS

La question du sens est donc primordiale comme nous venons de le découvrir. Les élèves ne font pas de brouillon parce qu'il n'a pas de sens pour eux, c'est une perte de temps et d'énergie. Par conséquent ils ne savent pas réécrire : les quatre gestes simples qu'ils peuvent utiliser pour modifier le premier jet, n'ont évidemment pas de sens.

Nous pensons que c'est en essayant d'explicitier ce qu'ils sont en train de faire et d'en saisir le pourquoi et le comment, que les élèves peuvent donner sens, cohérence aux tâches scolaires d'écriture, d'en percevoir le but cognitif ; ce qui peut les aider à mieux s'approprier les outils d'apprentissages et réguler leur propre activité.

Et pour cela, nous estimons qu'un véritable enseignement /apprentissage de l'écriture, doit construire avec les élèves l'utilité de l'usage du brouillon

dans l'acquisition du savoir écrire. Savoir poser un nouveau regard sur le sens, l'utilité, la valeur du brouillon est tout l'enjeu. Plus l'élève pratique le brouillon, moins l'écriture l'effraie, moins elle semble sacrée. Par conséquent la réécriture devient familière et le travail sur la langue devient plaisir parce qu'il aura un sens.

Qu'est ce qu'un brouillon ?

Il faut avouer que nous n'avions dans l'esprit qu'une définition très restreinte du brouillon, très proche de l'ancien exercice « d'expression écrite ». Le brouillon était pour nous le lieu de modification lexicale. Un avant texte, qui permet de réfléchir, de constituer des phrases puis essayer de les améliorer en vue de construire un texte.

Deux famille de sens désignent le mot brouillon depuis le 17eme siècle : le premier signifie une personne semant le trouble dans les affaires, ou manquant de clarté dans ses idées. Le deuxième désigne un écrit de 1^{er} jet que l'on se propose de corriger ou déjà corrigé. Par métonymie « le brouillon » est le support matériel de l'écriture : le papier destiné à l'élaboration de l'écrit (Kadi,2008,:127-128)

Il est sûr que depuis, le sens s'est élargie du moment qu'on reconnaît aujourd'hui que le brouillon peut être réel ou mental (assimilé à une forme de langage intérieur).

Nous avons consulté des dictionnaires et nous avons remarqué qu'ils adoptent le même sens : dans Le Petit Larousse(2004) le brouillon est « *le premier état d'un écrit avant sa mise au net* »

Dans Le Petit Robert « nm. *de brouiller. Première rédaction d'un écrit qu'on se propose de mettre au net par la suite. Un brouillon illisible. Un brouillon de discours.* »

Ces définitions décrivent le brouillon comme un écrit premier et dernier que nous devons recopier au net. Ce qui suppose que le scripteur écrit un seul brouillon sale puis il le met au propre. Ce qui est étonnant, c'est que nous n'avons aucune information sur la fonction ou le rôle du brouillon comme outil d'écriture-réécriture.

Pour Jean Bellemin-Noel le mot brouillons est connoté négativement (inachevé, résidu) « *Il désigne l'ensemble des écrits rédigés en vue de l'ouvrage publié et qui conduisent à lui. La forme achevée en est le manuscrit. C'est par rapport à l'œuvre que les brouillons existent comme tels- comme résidus* »(Fabre-Cols,2002 :27)

Nous pensons au contraire, que ce sont ces écrits inachevés qui enfantent le produit achevé et que c'est par rapport à ces écrits (inachevés) que l'œuvre existe comme telle. C'est dans le brouillon que le scripteur soliloque se confond avec le lecteur, se critique, pratique ce va et vient entre écriture et lecture , bref vit le plaisir, les contractions « d'un accouchement »

Dans ce même sens, nous rejoignons C. Boré qui affirme que pour définir le brouillon, « *il faut savoir lire les activités qui s'y déroulent à la fois : inventer, rechercher ce qu'on ne sait pas encore, mais dont on a l'idée. Corriger, reprendre, remanier ce qu'on sait ne pas être le résultat visé. Essayer, collectionner, faire proliférer par plaisir ou pour voir. Prévoir, déconstruire et reconstruire* » (2000 :23) ; d'où l'étymologie du mot « brouillon ».

L'ETYMOLOGIE

Selon Almuth Grésillon(1988 ;108) , à regarder l'étymologie du mot « brouillon » dérivé de « brouiller », on est renvoyé à travers l'ancien Français, à des sens qui parlent d'eux-mêmes : « Boue », « bouillon », « écume ». Ce qui signifie un objet en état d'ébullition.

Cette idée est confirmée par le choix de mots et d'expressions de certains chercheurs quand ils désignent les brouillons d'écrivains « *fouillis, pages éclatées, parasitées, foisonnement, fourvoiements, bruit verbal, entrelacs de discours hétérogènes* » (ibidem).

LA TOPOGRAPHIE DE LA PAGE

Le brouillon n'est pas la trace seulement de l'élaboration verbale mais gestuelle aussi. L'ensemble des signes non -verbaux qui complètent la page permettent en effet, d'interpréter et de reconstruire la chronologie du processus d'écriture, ce qui a favorisé la création des bases d'une sémiologie de l'espace graphique.

En effet la page constitue l'espace qui dévoile le déroulement de l'acte d'écriture. Elle se définit : « *Comme une surface blanche, un espace bidimensionnel sur lequel vient s'inscrire les traces graphiques. En tant que théâtre de l'activité d'écriture, de son cheminement, de ses errances et de sa mise en scène. Elle offre au scripteur l'infini des possibilités topologiques de l'écrit à venir.* »(Violet,1996 :159)

Sur la page de brouillon, les signes graphiques non verbaux jouent un rôle sémiotique complexe. « *Ainsi sur les brouillons de Valéry mêlés aux textes des formules mathématiques, sur les pages de Hoderlin, nous pouvons lire*

des compositions musicales. Hugo, Stendhal, Pouchkine ou « Valéry » usent de dessins pour entrecouper l'écriture verbale ».(Grésillon,1988 :108)

Grésillon, Lebrave, C.Viollet (Violet ,1996 :161) confirment que ces formes non-verbales sont l'expression d'une détente, d'un délassement de la plume, ou au contraire un procédé déclenchant la mise en mots ; une recherche de termes d'expressions accompagnant, guidant l'écriture *« comme chez Flaubert : c'est la représentation schématique d'un lieu (la forteresse de Machaerous) qui favorise la construction cohérente du texte »* .

En parlant de l'espace textuel, les brouillons des grands écrivains laissent voir aussi, une véritable mise en scène dans la gestion de la page.

Ainsi Hugo n'écrit que sur la colonne de droite et se réserve la colonne de gauche pour les ajouts, Valéry use de formules algébriques et des mots mis en attente, Joyce et Walter Benjamin barrent le mot qui figure dans une liste après l'avoir employé dans la production textuelle. Jules Verne écrit le premier jet à gauche et réserve la partie droite de la page pour la réécriture. Alors que plusieurs écrivains utilisent les quatre marges autour d'un texte, centré au milieu de la page. (Grésillon 1988, 108).

Comme nous l'avons vu, gérer l'espace du brouillon est nécessaire pour induire des réécritures. En observant les manuscrits d'écrivains, on s'aperçoit que la prévision des modifications s'opère en augmentant l'intervalle entre les lignes, en écrivant seulement sur la moitié gauche, droite ou sur la moitié supérieure de la page de brouillon. Nos élèves doivent apprendre à réserver un espace pour faire leurs réécritures.

QUESTION DE TERMINOLOGIE

Tout au long de cette période d'émergence la notion de réécriture et celle de brouillon n'ont cessé de nourrir les débats concernant la didactique de l'écrit. Mais La question qui s'impose est : qu'est ce qui distingue la réécriture du brouillon et comment nommer les retours sur son texte ? révision, correction, rature réécriture, variante ou substitution ?

Avant d'essayer de répondre à cette question, nous préférons reprendre les propos pertinents de Claudine Fabre concernant la relation écrire / réécrire et qui insiste sur le fait que ces deux notions représentent le recto et le verso d'une même activité:

« Dès lors écrire et réécrire s'analysent comme deux aspects d'une même activité et la réécriture se comprend à la fois comme objectif et comme outil d'enseignement : un objectif, dans la mesure où apprendre à écrire implique d'apprendre à réécrire ; et un outil d'intervention, au service du scriptural et des apprentissages dans toutes les disciplines »(Fabre-cols 2002 :14)

Selon Bessonnat, le verbe « réécrire » peut désigner plusieurs sens :

- 1-Réécrire c'est écrire une seconde fois à quelqu'un par exemple.
- 2-Réécrire c'est reprendre une activité d'écriture qu'on a momentanément suspendue.
- 3-Réécrire, c'est reproduire quelque chose qui a déjà été écrite par autrui .
- 4-Réécrire, c'est retravailler un texte qu'on a déjà écrit, le transformer en vue de l'améliorer. (Bessonnat, 2000 : 6-7).

L'élève, a évidemment dans la tête le sens 1 et 2, alors que penser « réécriture » c'est penser le sens 3 et 4 parce que l'élève est invité à faire une relecture critique, évaluatrice, et doit décider des changements et des modifications à faire en cas d'évaluation négative .

Bessonnat insiste sur l'aspect cognitif de cette activité qu'est la réécriture en disant que c'est une démarche réflexive qui porte l'élève à revenir sur son texte pour le modifier dans sa mise en mots. (ibid :25) .

Le brouillon est l'outil, la trace qui permet au scripteur de revenir sur le déjà écrit, pour découvrir d'autres moyens linguistiques.

Autrement dit, La réécriture est la production d'une nouvelle version du texte, en le remettant en travail de manière globale. Ainsi tous les éléments du texte qui auront été travaillés modifiés tant sur le fond que sur la forme, seront réécrits pour plus de pertinence.

L'objet de la réécriture n'est donc pas d'essayer d'aboutir à la production d'un texte « parfait » mais d'acquérir des compétences d'écriture transférables en travaillant sur ses propres productions en vue d'aller plus loin dans l'exploration du langage.

Il s'agit de remettre en chantier un texte qu'on a écrit en employant les opérations : supprimer, ajouter, substituer, déplacer, ce qui permet d'engager le scripteur et sa production (1^{er} jet) dans de nouvelles voies.

Cela suppose de la part de l'enseignant des consignes de réécriture qui ne se limitent pas à des corrections mais qui assignent une finalité et qui indiquent un cheminement à l'élève, pour relancer le processus d'écriture.

Nous pensons comme Yves Reuter que la réécriture constitue l'outil d'intervention didactique qui permet d'atteindre l'objectif de l'enseignement/apprentissage de l'écriture (savoir écrire c'est savoir réécrire) et aide à construire aux apprenants des savoirs sur l'activité d'écriture « *plus justes théoriquement et plus opératoires pratiquement* ». (Reuter, 2000 : 222)

La pratique de la réécriture change le rapport de l'élève à l'écrit parce qu'elle lui permet de travailler la langue autrement, de voir la rature, l'erreur comme indice de réflexion scripturale

Pour résumer, nous reprenons les propos de J.Peytard « *la réécriture et le brouillon font le matériau du même tableau.* » (Fabre-Cols :25)

Du moment que la réécriture comme travail sur la langue et le brouillon comme activité écrite, comme champs de travail : lieu des opérations de réécriture, comme « composante de la réflexion qui accompagne ce travail, comme outil de construction du texte, un moyen de gérer le texte » (Barré-DE Miniac 2000 :42) nous dirons que brouillon et réécriture représentent les deux revers de la même médaille qui est l'écriture.

Correction : Action de rectifier un faute » (Larousse) Corriger, c'est confronter le texte à une norme et rétablir une version conforme à la dite norme.

Cela dit que la correction,(loin de la réécriture qui est de l'ordre de l'intra langagier, et convoque des savoir-faire, des connaissances procédurales) « *opère le plus souvent au niveau phrastique, fait appel à des connaissances déclaratives, à des règles pour juger de l'adéquation à la*

norme et n'admet qu'une solution possible celle imposée par cette dernière. » (Fabre-COLS,2002 : 30)

La correction s'applique à rendre un texte conforme aux normes orthographiques et syntaxiques. Elle est nécessaire dans le tout dernier toilettage du texte

Révision : la révision implique une lecture critique, une évaluation du texte à produire pour détecter ce qui ne va pas. Puis remédier par la correction et la réécriture.

Selon D. Bessonnat, « *la réécriture présuppose la révision alors que la révision n'implique pas la réécriture parce que le scripteur peut détecter l'erreur mais ne serait pas capable d'y remédier par la réécriture* »(2000 : 7)

DES BROUILLONS D'ECRIVAINS AUX BROUILLONS D'ELEVES

Les élèves sont beaucoup plus confrontés à la lecture de produits scripturaux finis. Ils n'ont jamais vu, jamais travaillé sur un texte en train de se développer. La réécriture dans ce cas, pas plus que la relecture n'est pour eux, qu'un acte insensé, gratuit.

Le brouillon est le seul objet qui montre aux élèves et aux professeurs que l'écriture résulte d'un processus inscrit dans le temps et dans l'espace et que l'art d'écrire c'est l'art de la réécriture qui consiste à maîtriser quatre opérations : remplacer, ajouter, supprimer et déplacer.

Grésillon(1988 :118) propose aux professeurs d'étudier avec leurs élèves les brouillons de quelques écrivains : *« montrer aux petits auteurs » de la petite école, à ces scripteurs malhabiles qui ont peur de la page raturée, un seul brouillon d'un seul grand auteur, leur dire que l'art de la rédaction est aussi un art de la réécriture »*

Nous estimons qu'un échange des manuscrits au sein de la classe, qu'un regard sur la fabrique des romans de grands écrivains comme Zola ou Flaubert qui lui même reconnaît l'énorme difficulté éprouvée à construire une phrase, aura sûrement un effet positif sur nos élèves :

« Quand mon roman sera fini, dans un an, je t'apporterai mon manuscrit complet, par curiosité. Tu verras par quelle mécanique compliquée j'arrive à faire une phrase »(Grésillon , 1988 :110)

A lire ce témoignage parmi d'autres, élèves et professeurs sauront d'une part *«qu'on ne sait pas assez le mal que donne une phrase bien faite »* (Grésillon , 1988 :110)et comprendront enfin, que l'apprentissage de l'écriture est avant tout un entraînement au travail sur le déroulement de l'activité ce qui nécessite du temps et de la patience.

D'autre part ils sauront que les grands écrivains sont de grands producteurs de brouillons (ils peuvent aller jusqu'à sept versions ou plus), en quête d'un sens, d'un mot, d'une phrase bien structurée.

L'expression « travail de l'écriture » prend tout son sens pour un écrivain : elle est aussi bien un métier, un gagne-pain (J.Rousseau), qu'un véritable accouchement semblable à la mise au monde d'un enfant comme le confirme certains écrivains : *« le texte est toujours le résultat d'un processus laborieux, sinon douloureux »* (Leroy, 2002 :52).

En effet l'écriture est un travail douloureux, laborieux parce que chaque écrivain sait que le texte est un objet qui se transforme, s'améliore grâce à la réécriture qui offre des possibilités qui ne s'épuisent pas.

Observer les brouillons des écrivains peut donc aider les élèves à prendre conscience du fait que l'écriture n'est pas quelque chose d'inné qui relèverait d'un don qu'on a ou qu'on n'a pas, et que dans tous les cas « écrire » c'est un véritable travail qui demande de réels efforts même pour les écrivains, même pour leur professeur de Français !

LE BROUILLON VÉRITABLE INSTRUMENT FORMATIF :

- Le brouillon outil d'innovation pédagogique

Nous ne pouvons parler d'innovation que si élève et professeur arrivent à comprendre que le brouillon n'est pas qu'un document ou ne sont relevés que maladresses, qu'apprendre à écrire c'est aussi apprendre à réécrire, dans ce cas, et seulement dans ce cas, l'observation du brouillon prendra une autre valeur et constituera une nouvelle étape de la réflexion sur son usage et ses vertus.

-Le brouillon véritable aide à l'écriture

Professeurs et élèves ignorent l'importance du brouillon dans la pratique scripturale. Pour les enseignants, il est évident que les élèves doivent faire un brouillon ! Mais quel brouillon !?

Les élèves eux, le voient comme inutile ou comme conséquence de leur échec et de leurs manques dans le domaine de l'écriture.

Pourtant faire un brouillon peut être une véritable aide à l'écriture, un moyen d'alléger leur effort car écrire c'est faire beaucoup de choses en même temps. Ecrire c'est :

1. prendre en compte la situation de communication et le (ou les) destinataire;
2. adapter un contenu à un enjeu; (recherche d'idées et stratégies de communication)
3. choisir une structure ou respecter un cadre imposé ;
4. relire , réécrire
5. assurer la cohérence textuelle et l'enchaînement logique des idées

Réaliser toutes ces opérations à la fois, relève pour l'élève du parcours du combattant parce qu'il doit mettre en jeu simultanément un grand nombre de savoirs et de savoir-faire. On est dans ce que les psycholinguistes appellent « la surcharge cognitive ». Or, faire un brouillon permet de ne pas gérer toutes les problèmes en même temps, de hiérarchiser les tâches et d'aider l'élève à surmonter ses obstacles.

- Le brouillon c'est l'écrit qui fait parler l'écriture

Nous savons que l'apprentissage de l'écriture nécessite l'acquisition de plusieurs compétences, des apports d'informations, des moments de théorisation sur les phases du processus rédactionnel, d'activités réflexive et métacognitive...

Cependant, dans la pratique, l'usage du brouillon doit remplacer les conseils sur la manière d'écrire, pour permettre à l'élève de profiter de la pratique de l'écriture et de la réécriture, expliciter ses choix, et faire apparaître ses stratégies

- Le brouillon modifie le regard sur l'écriture

Il est clair aujourd'hui que l'ancienne conception de l'écriture, malheureusement omniprésente, (chercher des idées puis les mettre en forme) n'est qu'un exercice paralysant, surtout pour les élèves qui ont des difficultés.

Cependant, en pratiquant les brouillons successifs, l'élève avec la collaboration du professeur verra le sens se construire au fur et à mesure de l'élaboration de son texte, il comprendra par conséquent que l'écriture est un vrai labeur.

L'usage du brouillon sensibilise l'élève au bricolage textuel par la pratique de la réécriture. Par conséquent l'acte de l'écrit est désacralisé et le sentiment d'impuissance éprouvé par certains élèves est ainsi battu.

- Le brouillon incite à la réécriture

La plupart des élèves restent figés dans des situations d'écriture bloquantes, parce qu'ils ignorent que le brouillon est l'espace d'écriture qui peut libérer et faire émerger la pensée. Ils ne savent pas qu'ils peuvent faire autre chose que de répéter le modèle et les phrases enseignées.

L'usage du brouillon met en travail le disponible langagier de l'élève, favorise l'intégration de formes langagières nouvelles ce qui fait prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent faire jouer le langage autrement et que tout texte, se pense se construit en même temps qu'il s'écrit et se réécrit.

Le professeur peut faire la comparaison entre deux états d'un même texte, faire lire les versions successives de plusieurs élèves pour mettre en évidence

une sorte de typologie des modifications qui s'effectuent lors de la réécriture afin de balayer la confusion entre (réécriture : recopier et réécriture : remanier) puis proposer des exercices et des jeux visant à faire reproduire.

- Le brouillon est l'indice d'un labeur

L'observation et l'analyse des brouillons successifs est le seul révélateur des chemins dans lesquels s'est engagé le scripteur, et des choix et des stratégies employés. Du temps qu'il a pris pour résoudre ses problèmes et des activités qu'il a déployé pendant tout ce temps.

Le brouillon conservé, permet de suivre le cheminement d'un véritable travail d'écriture et incite le professeur et l'élève à laisser du temps. Nous insistons sur la notion du « Temps » nécessaire à la mobilisation des savoir-faire et des compétences d'écriture qui sont présentes chez l'élève mais qui sont inactivés et le « Temps » de « la maturation » (Bucheton 2000 : 209) des idées, le temps qui permet de prendre distance (comme nous l'avons vu précédemment) avec les mots déjà écrits pour mieux voir et mieux faire le retour sur du « déjà écrit ».

Deuxième partie

Aspect pratique

Chapitre I

L'ECRIT DANS LE PROGRAMME

DE 3^{eme} A. S

INTRODUCTION

Nous savons tous que la majorité de nos élèves ont du mal à rédiger quelques lignes qui ont un sens, et malgré cela nous accentuons le sentiment d'échec qu'ils ressentent en leur proposant des situations d'écriture complexes qui leur demandent d'écrire comme des auteurs expérimentés et exigent d'eux pertinence, structure et richesse du vocabulaire. Puis nous les condamnons, en les évaluant sur une production écrite telle qu'elle soit.

Dans ce chapitre nous allons voir la place accordée à l'écrit et au contenu à enseigner en production écrite, dans le nouveau programme ainsi que le nouveau manuel scolaire de 3^{ème} année secondaire.

L'ECRIT DANS LE NOUVEAU PROGRAMME DE FRANÇAIS 3^o ANNEE SECONDAIRE ,MEN ,FEVRIER 2006 :

Au cours des dernières années, l'école algérienne a relevé plusieurs défis parmi lesquels : augmenter l'équité du système éducatif en garantissant à chacun des chances égales de réussite, augmenter la qualité (son efficacité interne) et améliorer la pertinence de l'enseignement face aux besoins de la société algérienne d'aujourd'hui (société de l'information, citoyen du monde).

Mais une question s'impose : n'y a-t-il pas d'autres priorités quand on voit que des élèves au lycée sont incapables de rédiger une phrase complète ?

L'APPROCHE PAR COMPETENCES

Il est clair que les élèves, en langue étrangère, habitués à aborder des savoirs de façon transmissive, à les apprendre par cœur et à les restituer le jour de l'examen, n'ont pas les moyens ni les outils qui leur permettent d'utiliser ces connaissances dans des situations de la vie quotidienne .

Les élèves ont appris la grammaire, le lexique, la conjugaison mais sont incapables de rédiger un court texte de trois lignes.

Pour cela et pour d'autres raisons (concernant d'autres domaines d'apprentissage) les responsables du système éducatif estiment nécessaire de revoir les programmes de l'école fondamentale, de manière à permettre à l'élève d'apprendre à lire à écrire à calculer, en apprenant en même temps à résoudre des situations complexes.

L'école cherche alors à développer les compétences de l'élève, pour qu'il puisse agir de manière efficace dans sa vie scolaire, dans son milieu et dans sa vie professionnelle. Pour cela elle adopte une nouvelle approche nommée l'approche par compétences, dont l'esprit peut être cerné à travers cette citation :

« Aller vers des démarches qui font de l'apprenant un partenaire actif dans le processus de sa formation, démarches qui le mèneront progressivement vers l'autonomie. Il s'agit de mettre en œuvre des dispositifs qui lui permettront d'apprendre à apprendre, pour que cet apprentissage puisse se continuer naturellement après sa sortie de l'école. Cet apprentissage aura pour but l'installation de compétences disciplinaires »
(CNP, 2006 :28).

Pour installer une compétence, il serait donc nécessaire de mettre en œuvre un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui permettent d'identifier et d'accomplir un certain nombre de tâches. Autrement dit, c'est pouvoir réaliser une tâche de façon correcte.

L'intégration des savoirs et des savoir-faire

Les nouveaux programmes (2006) visent alors l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des savoir-être qui permettent l'utilisation des deux premiers (connaissances et des savoir-faire) dans des situations variées. C'est ce que les concepteurs des programmes traduisent ainsi :

« Favoriser l'intégration des savoirs, savoir-faire, savoir-être par la mise en œuvre de l'approche par compétence. Cette dernière permet de ne pas couper les apprenants de leur environnement culturel et social par le transfert à l'extérieur, des habiletés acquises à l'école. » (CNP, 2006 :29).

En parlant de l'intégration des connaissances, les concepteurs des programmes désignent par « intégrer » le fait d'apprendre à l'élève à utiliser ses connaissances de façon concrète pour pouvoir ainsi affronter des situations* nouvelles dans la vie ou dans la suite de sa scolarité.

Ils poursuivent que pour apprendre aux élèves à intégrer, on doit leur proposer des situations variées appelées « des situation d'intégration » et on -

*Situation d'intégration : C'est une situation qui permet à l'apprenant d'intégrer ses acquisitions et de les réinvestir pour résoudre une situation- problème de manière individuelle. Pour cela il est amené à mobiliser ses ressources (savoirs et savoir -faire) acquises en classe.

leur demande de les résoudre. Ce sont eux qui travaillent. L'intégration est donc personnelle, intérieure. Si l'élève n'apprend pas à intégrer il ne pourra pas aller plus loin que restituer des connaissances.

Il faut ajouter qu'il n'y a intégration que lorsqu'il ya d'abord différents apprentissages de savoirs, savoir-faire, de savoir-être, de compétences disciplinaires. L'élève doit savoir trier parmi les connaissances et les savoir-faire appris, ceux qui doivent être mobilisés pour résoudre telle ou telle situation.

Faut-il apprendre aux élèves à intégrer ?

Certains élèves intègrent facilement les connaissances acquises, alors que la plupart des élèves éprouvent des difficultés énormes et ne savent pas intégrer d'eux mêmes. Ils ne peuvent le faire que si l'école le leur apprend.

L'approche par compétence vise à développer chez les élèves l'envie d'apprendre par **la réalisation d'un projet** qui obéit à des intentions pédagogiques et constitue le principe organisateur des activités.

Nous présentons les compétences disciplinaires visées telles qu'elles sont présentées dans les programmes de Français de 3^{ème} A S. (2006 :32-33)

LES COMPETENCES DISCIPLINAIRES :

Compétence à l'oral

En réception :

-Acquérir une maîtrise suffisante de la langue pour lui (l'élève) permettre de comprendre et interpréter des discours oraux en tant que récepteur ou en tant qu'interlocuteur.

En production :

-Produire des messages oraux en situation de monologue ou d'interlocution, pour exposer des faits en manifestant son esprit critique, participer à un débat d'idées, interpeller l'interlocuteur pour le faire agir.(CNP,2006 :33)

Compétence à l'écrit :

En réception

-Comprendre et interpréter divers discours écrits pour les restituer sous forme de synthèse.

Comprendre c'est se poser en tant que lecteur, établir des interactions entre un discours et ses propres connaissances concernant le contenu, les structures typiques, le lexique, la syntaxe. C'est ensuite élaborer des hypothèses sur la base des informations rencontrées dans le texte. C'est faire un aller-retour constant entre les différents niveaux de traitement de l'information (du mot à la phrase, à l'énoncé, au texte, au contexte).(CNP,2006 :33-34)

En production

-Produire un texte en relation avec les objets d'étude et les thèmes choisis en tenant compte des contraintes liées à la situation de communication et à l'enjeu visé.

« Ecrire c'est se poser en tant que producteur d'un message à l'intention d'un ou de lecteurs particuliers. C'est donc mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs »(Ibid : 34).

Pour réaliser les compétences visées par le programme et passer ainsi *«d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage »(Ibid : 28)* les concepteurs des programmes choisissent la pédagogie du projet.

LA PEDAGOGIE DU PROJET

L'approche par projet* est définie comme *« Approche pédagogique dans laquelle les objectifs d'apprentissage s'insèrent dans un plan en vue d'accomplir une réalisation »* (Document d'accompagnement, 2006 : 70).

Le système éducatif fait appel à ce type de pédagogie parce que le projet lui-même, dans sa logique, permet d'organiser les apprentissages, les contenus, les activités. *« Il obéit à une intention pédagogique et permet l'intégration des différents domaines (cognitifs, socio-affectifs) à travers des activités pertinentes, c'est le moyen d'apprentissage adéquat.»(CNP ,2006 : 46).*

*La pédagogie du projet est née à l'école élémentaire. Au commencement, C'était Freinet, avec le souci de placer les élèves dans des situations de travail authentiques de socialiser les écrits (correspondance sociale, journal) in, Pratiques N° 29, Mars 1981.

En réalité l'approche par projet s'intéresse surtout au sujet qui doit construire et pratiquer un savoir car il apprend en pratiquant un savoir. « *Dans cette optique la production de l'apprenant est centrale. On apprend en faisant, parce qu'on a rencontré des problèmes précis et qu'il faut les surmonter pour continuer le travail* » (Reuter, 2006 :25).

Le professeur qui entreprend une démarche de projet doit tenir compte des besoins des apprenants, doit agir comme médiateur et non comme détenteur de savoir et considérer ces derniers comme des partenaires actifs dans le processus d'apprentissage.

DEROULEMENT DU PROJET

Le projet se déroule en deux phases :

1-LA PHASE DE CONCEPTION

D'après les concepteurs des programmes, l'apprentissage se base sur des objectifs cognitifs, socioculturels et socio affectifs. Cela dit, pour que l'apprenant s'implique dans son apprentissage, il faut qu'il y adhère. C'est pourquoi il serait nécessaire de négocier avec les apprenants l'intitulé du projet, sa thématique et la forme que le projet doit prendre. (CNP, 2006 :45).

« *Parce que tout apprentissage est tributaire de l'environnement des apprenants, il est indispensable que le projet soit négocié avec eux au niveau de la thématique et au niveau de la forme que prendra le produit* » (CNP 2006 : 45)

Autrement dit, cette pédagogie tente de créer une motivation chez les élèves, par l'élaboration de projets collectifs, à l'intérieur de l'espace de la classe. L'élaboration collective exige la participation de toute la classe, ce qui veut dire que même les élèves considérés comme faibles sont concernés voire même visés.

2-LA REALISATION DU PROJET

Dans ce cadre pédagogique, la réalisation du projet peut prendre plusieurs formes, en fonction des séquences de travail et de leurs objectifs. Le professeur doit choisir les méthodes et les stratégies, la progression, la nature des activités, les exercices, les techniques d'expression et les supports en fonction des besoins exprimés par les élèves lors de la négociation du projet. (CNP,2006, :45)

L'enseignant doit accorder une large place à l'élève et au groupe, par conséquent, l'hétérogénéité des élèves n'est plus un obstacle car la discussion de l'un avec les autres est selon les concepteurs de cette approche, une richesse : c'est le conflit sociocognitif.

Cependant le temps pendant lequel l'élève à l'occasion de réfléchir et de travailler seul pour intégrer les connaissances, est un moment très important pour permettre le transfert des connaissances et des savoir-faire (c'est-à-dire les utiliser de façon concrète dans des situations de la vie réelle) ainsi pouvoir atteindre l'objectif général de l'apprentissage.

Pour cela l'enseignement apprentissage s'organise en séquences. Chaque séquence est organisée autour d'un savoir faire à maîtriser (un niveau

de compétence). Elle peut s'étendre sur une dizaine d'heures (CNP,2006 :45)
elle intègre :

A- DES ACTIVITES :

Activités relatives aux domaines de l'oral et l'écrit. Elles doivent être synthétiques et doivent requérir l'ensemble des acquis et des capacités et non la seule mise en œuvre d'automatismes.

B- DES EXERCICES

Des moments de la classe seront consacrés à la correction des exercices. Ces derniers doivent installer des automatismes nécessaires à l'atteinte d'un certain degré de maîtrise du code. L'exercice doit porter sur une difficulté particulière (ex : lexique, syntaxe, ponctuation...) mettant en œuvre une aptitude spécifique.

C-L'évaluation formative

Comment évaluer les élèves ?

Il n'est plus question de vérifier la quantité des savoirs mémorisés par l'élève mais de vérifier la maîtrise des contenus, donc la qualité d'apprentissage, par le biais d'une évaluation formative en lui soumettant des situations complexes.

« L'évaluation formative facilite la gestion du projet, l'adéquation entre les visées et les stratégies utilisées ; elle assure la qualité de l'information au moment même de sa circulation ; elle cible principalement les apprenants en difficulté face à la tâche proposée. »(CNP,2006 :45)

A notre sens, cette démarche met l'analyse des problèmes et difficultés des élèves au centre du processus d'apprentissage si elle est appliquée de façon adéquate. Il ne suffit pas de déclarer péremptoirement « j'aime, ou je n'aime pas » ou « le devoir est bon , mauvais » il s'agit de comparer et de rendre compte des différences, en faisant recours aux critères d'évaluation qui permettent de déterminer si l'élève a réussi à résoudre la situation qui lui est exposé ou non.

« L'élaboration et l'utilisation des critères d'évaluation par les élèves et le professeur donnent aux premiers des prises tangibles sur les savoirs à construire, leur permettent de se représenter ce qu'il faut apprendre et apprendre à faire, et de constater ce qui est acquis. »(Groupe EVA, 1991:14).

Il faut ajouter que l'élaboration de critère d'évaluation constitue pour le professeur un balisage concret de progression des apprentissages.

Nous pensons que si l'on veut que les élèves acquièrent de réelles compétences en langues étrangères qu'ils pourraient réinvestir, à l'école ou en dehors de l'école, il faudra que les activités qu'on leur propose et les apprentissages dans lesquels on les engage aient du sens pour eux et qu'ils les préparent vraiment à entrer dans l'écrit.

L'INTERET DE LA PEDAGOGIE DU PROJET

Contrairement à la pédagogie traditionnelle qui est caractérisée par une transmission unilatérale des connaissances et l'absence de toute concertation avec les élèves, la pédagogie moderne valorise l'inscription du sujet dans son texte, au détriment de ce qui est évalué comme trop normatif (la norme linguistique) et comme indétrônable pour certain (le

dispositif, dont les trois termes sont trop connus : introduction, développement et conclusion), l'écriture ,quand à la nouvelle pédagogie , est conçue comme champ d'expérience.

Nous pensons que la pédagogie du projet est opératoire parce qu'elle obéit à des intentions pédagogiques et constitue le principal organisateur des activités qui doivent être intégrées dans le but d'élaborer une tâche collective de longue haleine : l'activité de production.

La pédagogie du projet permet la manifestation des rapports dialectiques entre l'enseignement et l'apprentissage. En effet, c'est un véritable plan de formation à deux dimensions : déclarative et procédurale nourri de pauses bilan qui permettent par le biais de l'évaluation critériée et de l'auto évaluation de faire le point sur la progression des apprentissages.

Pratiquer la pédagogie du projet c'est permettre à l'apprenant de jouir d'un savoir et d'un savoir-faire en même temps et cela grâce aux activités intégrées, qui auront un sens dans l'avancée de la tâche et à mesure

des difficultés rencontrées ,c'est donc « *tendre vers l'abolition de la séparation entre le temps d'apprentissage et le temps de l'action et c'est par la combattre une des grandes causes de l'échec : la gratuité et la futilité des travaux scolaires* » (Duhamel, Leclaire, Neumayer ,1981 :196).

Cependant nous devons dire que la pratique et la réalisation réelle de la pédagogie du projet exige de l'enseignant une maîtrise de l'application des démarches et des contenus d'enseignement d'une manière très rigoureuse, et demande du temps et des moyens didactiques audio-visuels (Enregistrement de chansons, d'interviews, de débats radiophoniques, projection de films, de

pièces théâtrales...) , pour permettre aux apprenants de vivre des situations authentiques.

Nous savons tous que, ces exigences, en ce moment, en Algérie, et dans le cadre institutionnel dans lequel on travaille, sont loin d'être réalisables dans la pratique.

La question qui s'impose est : pouvons-nous traduire ces mots d'ordre « apprendre à apprendre, acquérir un savoir-faire, savoir être » concrètement dans le souci de la faisabilité ?

Pratiquons-nous une véritable pédagogie du projet ou faisons-nous ce que Jean-François Halté (2002 :16) appelle « du bricolage » ?

Nous vérifierons cela lors du test d'observations d'enseignants mené dans plusieurs lycées..

Démarche d'enseignement préconisée

Comment apparaît la production écrite dans les documents officiels ?

Par l'adoption de l'approche par projet les responsables de l'éducation nationale visent l'installation des compétences disciplinaires déjà citées, grâce à la mobilisation des différentes ressources : capacités (ensemble de savoir et de savoirs- faire, fruit d'une activité intellectuel stabilisée), objectifs et contenus (présents dans les différents objets d'étude) :

Nous présentons dans le tableau suivant les capacités et les objectifs de la compétence de l'écrit en production retenus dans le nouveau programme de 3^oannée secondaire (2006 :35)

Capacités et objectifs d'apprentissage à l'écrit

<i>Capacités</i>	<i>Objectifs d'apprentissage à l'écrit</i>
<p><i>Planifier sa production au plan pragmatique et au plan du contenu</i></p>	<p><i>-Définir la finalité de l'écrit(ou respecter la consigne donnée). -Choisir une pratique discursive, (ou respecter la consigne) - Activer des connaissances relatifs à la situation de communication. Activer des connaissances relatives au domaine de référence dont on doit parler-</i></p> <p><i>– Sélectionner les informations nécessaires à partir d'une documentation.</i></p> <p><i>–Se faire une idée du lecteur de l'écrit pour sélectionner les informations les plus pertinentes.</i></p> <p><i>– Faire un choix énonciatif.</i></p> <p><i>- Choisir une progression thématique.</i></p> <p><i>-Choisir le niveau de langue approprié-</i></p>
<p><i>Organiser sa production</i></p>	<p><i>-Mettre en œuvre le modèle d'organisation suggéré par une consigne ou le modèle d'organisation le plus adéquat à la situation de communication.</i></p> <p><i>–Faire progresser les informations en évitant les répétitions, les contradictions.</i></p> <p><i>–Assurer la cohésion du texte par un emploi pertinent</i></p>

	<i>des temps et par l'établissement des liens entre les informations -Assurer la présentation selon le type d'écrit à produire.</i>
<i>Utiliser la langue d'une façon appropriée</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Produire des phrases correctes au plan syntaxique. -Utiliser le lexique adéquat à la thématique, à la finalité de l'écrit -Utiliser de manière adéquate les signes de ponctuation
<i>Réviser son écrit</i>	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser une grille d'auto évaluation pour détecter ses erreurs à des niveaux différents Définir la nature de l'erreur : <ul style="list-style-type: none"> - mauvaise prise en compte du lecteur - mauvais traitement de l'information (contenu) -Cohésion non assurée - fautes de syntaxe, d'orthographe - Mettre en œuvre une stratégie de correction -mettre en jeu diverses opérations (suppression, addition, substitution, déplacement) -

OBJECTIF TERMINAL D'INTEGRATION

Produire un discours écrit/ oral relatif à une situation problème de la vie sociale en respectant les contraintes de la situation de communication ainsi que l'enjeu et en s'impliquant nettement.

LES VOLUMES HORAIRES

<i>Filières (3^oA S)</i>	<i>Volume horaire</i>
<i>Lettres et langues Etrangères</i>	<i>4heures</i>
<i>Techniques, Sciences Expérimentales, Mathématiques, Gestion Economie</i>	<i>3heures</i>

Le présent programme tient compte des différences de volume horaire selon les filières par l'ajout d'un objet d'étude et des activités supplémentaires

UTILISATION DES MOYENS DIDACTIQUES

Pour voir si nous pouvons réaliser de façon concrète les capacités et les objectifs visés sur le terrain, nous avons choisi de décrire, comme exemple, le 2^o projet tel qu'il est présenté dans le programme, puis dans le manuel scolaire.

Projet n^o2 Le débat d'idée

La présentation du projet n^o2 dans le programme de 3^oas:

Exemples d'activités	lettres	sciences
<i>-Identification des procédés qu'un locuteur emploie pour agir sur l'allocutaire.</i>	+	+

<p><i>-Discrimination des différents arguments d'autorité(citation, proverbe, dictons) dans divers textes.</i></p> <p><i>- Identification des figures de style utilisées pour réfuter :l'antithèse, l'ironie, la concession..</i></p> <p><i>- Complétion par une introduction et ou une conclusion d'un texte polémique.</i></p> <p><i>-Insertion d'une séquence narrative pour illustrer un argument. Réfutation d'une thèse avancée</i></p> <p><i>- Simulation d'un débat radiodiffusé sur un thème puis rédaction de la synthèse.</i></p> <p><i>- Confrontation d'expériences personnelles sur un thème choisis</i></p> <p><i>-Réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard</i></p>		
--	--	--

Les activités destinées à la réalisation du projet

Les activités énoncées dans ce tableau concernent:

-La compétence de la compréhension de l'écrit visant surtout, la maîtrise du modèle textuel et permettant aux apprenants de comprendre la structure (la fonction polémique du texte argumentatif, système d'énonciation et choix du lexique).

-Les stratégies du discours argumentatif (les formes relevant de la rhétorique : le dilemme, l'ironie, la concession, l'argument d'autorité et les formes relevant de la logique : raisonnement déductif, raisonnement inductif, raisonnement par analogie).

La pratique de ces activités prépare les apprenants à l'acquisition de la compétence de production écrite, qui est interpellée à travers des activités de complétion : (compléter un texte argumentatif qui manque d'introduction ou de conclusion) , ou réécriture d'une conversation de jeunes d'un niveau de langue relâché en langue standard (c'est-à-dire une reformulation de la conversation) et des activités concernant la production orale sous forme de simulation d'un débat radiodiffusé , et d'une confrontation d'expériences personnelles.

LA PLACE DE LA PRODUCTION ECRITE DANS LE MANUEL

Nous présentons maintenant le contenu des trois séquences du 2^o projet du programme de 3^oas, telles qu'elles sont présentées dans le nouveau manuel scolaire de 3^oannée secondaire(toutes les filières)

LE MANUEL SCOLAIRE

Selon la Commission Nationale des Programmes, le manuel scolaire est un outil intentionnellement structuré en vue de favoriser les processus d'apprentissage.

Toujours selon La CNP le manuel propose plusieurs activités qui permettent la réalisation de l'apprentissage et « *à ce titre il est une traduction relative du programme* »p47

Cependant les auteurs du manuel scolaire affirment que « *ce manuel (de 3^oas) n'est ni une méthode d'apprentissage ni le programme. Les élèves y trouveront des textes en rapport avec les objets d'étude inscrits au programmes, des activités de compréhension et de productions écrites et orales qui les aideront à progresser dans leurs projets.* » (p5)

Le manuel de 3^oas est conçu selon le nouveau programme. Il se compose de cinq projets, chaque projet contient des textes en rapport avec l'objet d'étude, en plus d'activités qui se déroulent dans des séquences d'apprentissage.

LE MANUEL

PROJET 2

ORGANISER UN DEBAT D'IDEES PUIS EN FAIRE UN COMPTE-RENDU QUI SERA PUBLIE DANS LE JOURNAL DU LYCEE

1^oSEQUENCE

Comme évaluation diagnostique, les auteurs du manuel proposent un sujet de production écrite et invitent les apprenants à rédiger.

EVALUATION DIAGNOSTIQUE

« L'automobile est une invention qui a connu -et connaît- encore un développement extraordinaire. Elle reste cependant, très controversée car elle présente des avantages et des inconvénients.

En une vingtaine de lignes, dites quelle est votre opinion sur l'automobile

Vous structurez votre texte en quatre parties :

-problème posé

-thèse1

-thèse2

-votre prise de position

Vous utiliserez les temps qui conviennent et les types de phrases appropriées.

Utilisez les articulateurs pour marquer l'enchaînement des arguments, la transition entre la thèse 1 et la thèse 2 et votre prise de position.

Cette évaluation diagnostique vise à mettre l'apprenant en face d'une situation problème dans laquelle il mobilisera ses acquis antérieurs. Elle est considérée comme un processus de mesure, de jugement puis de décision. Elle vise à déceler les manques chez les apprenants. Les résultats obtenus permettent au professeur d'opérer les régulations adéquates relatives au plan de formation initialement prévu.(1) d a p, p44

Texte n°1 « Les OGM en question », Le Monde, 23 juin 98

Ce texte de « Catherine Vincent » porte sur les Organismes Génétiques Modifiés qui font débat, en France. Cela permettra au gouvernement de les autoriser ou non

OBSERVER

-Quelle est la source de ce texte ?

-A quel genre de discours appartient-il ?

ANALYSER

Quel est l'évènement rapporté ? Répondez avec précision.

Relevez tous les mots qui désignent les acteurs de cet évènement.

En observant les qualifications des intervenants dont les propos sont rapportés, retrouvez les trois grandes catégories d'experts.

Quelles sont les opinions des différents experts ?

En quoi l'attitude des experts paraît-elle surprenante aux citoyens ?

En quoi ce débat a-t-il été utile ?

EXPRESSION ECRITE n°1

Un débat s'instaure dans les journaux concernant l'interdiction de la circulation automobile en ville.

Rédigez votre participation à ce débat en appuyant votre point de vue par trois arguments au moins

Texte n°2 Hamid Serradj réunit les Fellah

Extrait de l'incendie de Mohamed Dib

Le texte de M.Dib parle d'un citoyen instruit, qui invite les fellahs de Bni-Boublen à se réunir pour Réfléchir et discuter de leur condition misérable.

ANALYSER

A qui appartiennent les propos rapportés par l'auteur ?

Pourquoi ces personnages sont-ils réunis ?

« Donner son avis » trouvez dans le texte l'expression de même sens.

Les participants ont-ils la même attitude dans la salle ?

Qui parmi les participants se fait le plus remarquer ? Pourquoi ?

Pourquoi l'atmosphère se détend à la fin du texte ? Justifiez votre réponse.

EXPRESSION ORALE n°2

Voici un thème à débattre :

La généralisation de l'outil internet doit-elle nous faire désertier les bibliothèques ?

Organisez-vous en groupe de discussion pour élaborer un planning de rencontres et adopter une stratégie de gestion du débat à l'intérieur du groupe.

TEXTE N° 3 « Comment reconnaître le racisme »

Texte de l'écrivain Tahar BEN JELLOUN, à travers lequel il explique le phénomène du racisme à sa petite fille.

ANALYSER

Quels sont les personnages en présence dans le texte ?

Quel est le sujet de la discussion ?

Relevez la progression dans l'explication du racisme.

Montrez que le but du père est double : expliquer et éduquer. Sur quels types d'exemples s'appuie-t-il ?

Quel type de raisonnement le père utilise-t-il dans la 3^e réplique ?

A quels lecteurs ce texte s'adresse-t-il ? De quoi veut-il les convaincre ?

EXPRESSION ECRITE N°3

Qu'est-ce que le civisme ? Dans deux textes d'une quinzaine de lignes chacun, expliquez cette notion pour convaincre de l'obligation d'un comportement respectueux des valeurs sociales à :

- Un adolescent de votre quartier, irrespectueux
- Votre petite sœur écolière.

Vous adapterez les exemples et le registre de langue à l'âge et au niveau culturel de chacun de vos interlocuteurs.

Texte N°4 « Le TITANIC et les OGM »

Dans ce texte, très long, l'auteur J-C Membre établit un pont entre le paquebot »TITANIC « gisant par 4000 mètres de fond et les innovations dans l'agro-alimentaire, les Organismes Génétiquement Modifiés ! Rien de commun sauf que dans les deux cas, il y a innovation c'est à dire réalisation de ce qui n'a pas été soumis à l'épreuve d'une longue expérience .

ANALYSER

Ce texte est suivi de questions qui visent à faire dégager le mode de progression et développement de l'argumentation

EXPRESSION ECRITE N°4

Voici trois arguments ; complétez- les à l'aide d'exemples pertinents.

L'électricité d'origine nucléaire n'est pas sans danger. On se rappelle, par exemple.....

Les rejets polluant des industries chimiques entraînent des conséquences désastreuses. Ainsi.....

Les constructions anarchiques sur les lits des oueds asséchés sont dangereuses. En effet.....

Texte N°5 « Faut-il dire la vérité AU malade »

Les deux auteurs exposent dans ce texte un dilemme/ : le médecin face à un malade cancéreux, doit-il dire ou ne pas dire la vérité ?

ANALYSER

Questions portant aussi sur l'organisation de l'argumentation.

EXPRESSION ECRITE N°5

Sur le modèle du texte, rédigez une quinzaine de lignes sur le thème « Faut-il obliger les enfants à faire du sport ? »

EVALUATION FORMATIVE

Les auteurs proposent aux apprenants un texte de J.Cazeneuve, extrait de l'encyclopédie Universalis et qui traite de la guerre et la paix.

EXPRESSION ECRITE N°6

Sur le modèle du texte, rédigez un texte à l'intention de vos camarades pour leur montrer qu'il est plus bénéfique de dialoguer que de faire preuve d'agressivité.

LECTURE DU PROJET

En lisant le projet en tant que projet pédagogique, nous pouvons dire qu'il donne un sens à une activité « d'appropriation/ élaboration du savoir » selon les termes de Brigitte Duhamel, du moment qu'il place les élèves dans une situation véridique de production et en même temps de communication : les élèves doivent organiser un débat sur un thème précis (production orale) , puis communiquer le contenu par écrit (production écrite) sous forme d'un compte rendu, qui sera publié dans le journal du lycée.

Ce projet leur permettra donc d'acquérir un savoir qui pour eux, aura un sens dans une activité sociale. A l'intérieur de la classe les élèves auront à s'informer, à rédiger des écrits, qui se transforment en fonction des intentions, des objectifs qu'ils se sont fixés au début du projet et des critères d'évaluation élaborés par le groupe, et pour le groupe avec l'aide et l'observation du professeur : dans ce cas le travail d'écriture avec ses différents processus est vécu comme expérience personnelle et collective en même temps .

LECTURE DES ACTIVITES DU PROJET PROPOSEES DANS LE MANUEL

Nous constatons que le manuel invite les apprenants à découvrir et analyser quatre textes faisant partie de la première séquence, à caractère argumentatif et qui traitent de différents thèmes.

L'analyse de chaque texte porte sur une des caractéristiques du texte argumentatif, sur son fonctionnement.

Ainsi dans **le 1° et le 2° texte** on vise à définir l'argumentation en faisant le point sur les notions : discussion, débattre, convaincre.

« Débattre, c'est exprimer des idées opposées ou complémentaires sur une question appelée thème de la discussion. Dans une discussion chacun cherche à convaincre son interlocuteur en développant sa propre opinion. Connaître son interlocuteur et comprendre ses idées pour mettre en place une stratégie efficace » (livre scolaire 3^{eme} AS:67).

Le texte n°3 de : Tahar Benjelloun « Comment reconnaître le racisme » l'analyse vise la structure et le système d'énonciation : l'élève doit

comprendre que dans un débat, le discours doit être adapté au destinataire. L'explication et les exemples sont des moyens qui permettent de mieux convaincre son interlocuteur.

Le texte n°4 de J-C Membre « Le Titanic et les O G M. »

L'analyse de ce texte permet à l'élève de comprendre qu'on peut développer une argumentation par le biais d'exemples ou des comparaisons. Quand l'exemple permet de passer du cas particulier au cas général, il prend alors valeur de démonstration.

Le texte n°5 « Faut-il dire la vérité au malade ? » est un texte synthèse c'est-à-dire que son analyse laisse apparaître la construction de l'argumentation, l'organisation d'ensemble, sur laquelle l'auteur s'appuie pour atteindre son but.

Séquence n°2

Texte n°1 de J-J.Rousseau

L'analyse de ce texte permet l'identification des stratégies argumentatives : la concession. L'auteur accorde du crédit au raisonnement avancé par la partie adverse, pour mieux défendre ensuite ses propres opinions.

Texte n°2 de J-J.Rousseau « La propriété privée, facteur d'inégalité »

L'analyse permet de dégager une autre règle à laquelle obéit la construction argumentative : l'ironie qui consiste à tourner l'adversaire en dérision en s'assurant de la complicité de l'auditoire. C'est une stratégie utilisée pour se moquer de son adversaire.

Grille d'analyse

Nous avons composé une grille d'analyse à partir de deux autres grilles d'analyse du manuel pour ainsi dire circonscrire plusieurs paramètres. Notre grille s'inspire de la grille de Dominique Borne , sur le site Internet :

<http://les.rapports.ladocumentationfrancaise.fr>

La grille de Nathalie Burget (mars 2006)

Le manuel est-il conforme aux programmes officielles ?(conforme à la lettre, conforme à l'esprit du programme, comporte des omissions),(la pédagogie induite est-elle conforme aux programmes officielles)		
Quelle est l'option des auteurs dans la conception du manuel ?l'approche dominante est : communicative, notionnelle, fonctionnelle, structurale, énonciative.		
Est-il d'un maniement facile pour l'enseignant ? La table des matières fait-elle apparaître clairement le contenu notionnel/fonctionnel et la progression grammatical.		

<p>Le manuel prépare-t-il toute lecture de texte à l'avance avec les élèves, afin de le rendre familier avant même qu'il ne soit abordé</p>		
<p>Le manuel engage-t-il des activités de compréhension générale d'un texte ?</p> <p>Identifier les personnages, les lieux, les moments ?</p>		
<p>Le manuel propose-t-il des activités spécifiques sur la continuité dans les textes : des actions à remettre en ordre.</p>		
<p>Le manuel propose-t-il des activités sur les indices linguistiques disponibles d'un texte, tels que la ponctuation, les connecteurs, temps des verbes ?</p>		
<p>Le manuel propose-t-il des activités régulières d'entraînement à l'écrit ?</p>		
<p>Le manuel engage-t-il des activités propices à développer de manière équilibrée la compétence de l'écrit ?</p>		

Le manuel organise-t-il des activités régulières de relecture silencieuse ?		
Le manuel est-il conçu pour les élèves, pour les enseignants, pour le travail en classe, à la maison ?		

ANALYSE DU MANUEL

Les soubassements théoriques

L'examen du nouveau programme et des contenus du manuel scolaire montre que notre système éducatif accorde une place importante à la linguistique de l'énonciation (approche psycholinguistique), à l'approche communicative et l'approche psycho cognitive. Ainsi, l'attention est focalisée sur le type du modèle textuel étudié dans chaque projet (modèle argumentatif, narratif, exhortatif ou expositif), à travers l'activité de compréhension de l'écrit, d'où le choix des textes supports destinés à la réception dans le projet que nous avons choisis : textes à visée argumentative.

Mais surtout sur le mode de fonctionnement de ce modèle discursif (contenu du texte et son intention informative, présence de l'énonciateur, le degré d'objectivation du discours, les modalités d'inscription du locuteur...).

Préparer les élèves à la maîtrise des divers types de texte avec leur fonctionnement est, à notre humble avis, très important pour les aider à comprendre un texte et aussi leur fournir des outils d'analyse qu'ils pourront réinvestir par la suite dans la production écrite, car nous pensons

que la production d'un texte n'est jamais déconnectée de l'étude des textes. « *La compréhension et la production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre.* » (Cuq & Gruca, 2003 :182).

Cependant, nous estimons que la seule maîtrise des modèles textuels et du fonctionnement des différents types de discours reste très insuffisante pour permettre à l'élève de rédiger un texte. L'élève a besoin de maîtriser les pratiques et les outils qui lui permettent de pratiquer l'écriture.

En considérant l'évolution des programmes officiels nous constatons qu'elles intègrent les dimensions les plus fortes de la rénovation puisées dans l'approche psycho cognitive, dans le modèle de Hayes et Flower . Ceci apparaît clairement dans le tableau présentant les capacités et les objectifs d'apprentissage à l'écrit :

« *Ecrire c'est mobiliser ses savoirs et savoir-faire selon les contraintes sociales et culturelles de la communication. C'est faire des choix stratégiques élaborés à des niveaux successifs.* » (CNP :34)

« *Planifier sa production c'est définir la finalité de l'écrit, activer des connaissances, sélectionner les informations, se faire une idée du lecteur, choisir une progression thématique, organiser sa production, écrire, réviser son écrit* ». (ibid: 35)

On commence aussi à parler, mais de façon très timide, des opérations utilisées lors de la révision puisées dans la génétique textuelle, mais dans le sens de corriger non pas travailler son texte :

*« Mettre en œuvre une stratégie de **correction** : -mettre en jeu diverses opérations : suppression, addition, déplacement, remplacement »(ibidem)*

Nous signalons qu'en aucun cas on fait allusion au brouillon, les auteurs emploient même, le mot correction, à la place de réécriture, alors que nous avons déjà vu dans la partie théorique que réécrire n'est pas corriger(voir :105).

Réécrire c'est penser à nouveau le texte le remettre en travail de manière globale et non modulaire, réécrire ce n'est pas améliorer seulement son texte, c'est remettre en travail la forme-sens qui permet d'aller plus loin dans l'exploration de soi, du langage d'une idée.

La pratique de l'écriture

Il nous semble qu'en production écrite les contenus des programmes changent, mais en réalité rien ne bouge, car c'est la même architecture des savoirs : faire un plan, organiser sa production, écrire puis réviser son écrit. Certes, on a évolué parce qu'on a recensé des savoirs nouveaux puisés dans les travaux sur les processus rédactionnels, or il ne s'agit pas seulement d'énumérer un nombre de savoirs qui couvre la production d'écrit, mais de créer un lien dynamique entre activités d'investissement de savoir et activités d'appropriation de ce savoir.

En effet , un élève qui connaît les opérations scripturales, mais qui n'a pas été pris en charge par une pédagogie qui lui aurait permis de les pratiquer , de pratiquer l'écriture de façon diversifiée pour changer ses représentations et ses rapports avec la pratique d'écriture, ne saurait répondre à la demande de son professeur.

L'examen du manuel scolaire de 3° A S montre que si l'étiquette a changé la pratique demeure la même, surtout en production écrite : les exercices d'entraînement à l'écrit, les exercices permettant de préparer la production écrite elle-même, sont inexistants.

Le sujet proposé, préconise dans de nombreux cas que le texte soit produit par imitation « Sur le modèle du texte rédigez..... », le texte antérieur étant un texte d'auteur est un modèle à calquer : voir expression écrite n°5 et 6.

Dans l'expression écrite n°1 et 2 on demande directement aux élèves : « Rédigez votre participation..... »

Et comme exercice de la séquence (1) à la page 119, on propose aux apprenants le sujet suivant :

« Voici, dans le désordre, des éléments constituant un raisonnement.. Remettez les dans l'ordre et rédigez, sur une feuille séparée, le texte argumentatif correspondant.

-Les mères de familles nombreuses, très souvent ne travaillent pas.

-Le travail des femmes est responsable de la diminution très forte des familles nombreuses.

-Le taux d'activité des femmes a augmenté depuis 1965 »

Dans cet exercice on demande à l'élève de faire plusieurs tâches en même temps. Reconstituer le raisonnement puis rédiger le texte argumentatif correspondant au raisonnement.

L'élève qui ignore ce que c'est qu'écrire, doit subir les conséquences d'un « bricolage » méthodologique, et doit fournir un effort cognitif énorme pour se lancer dans une créativité spontanée.

A notre avis il serait injuste de dire aux élèves « rédigez...écrivez.. » pour les abandonner à eux seuls, alors qu'on sait qu'on ne les a pas dotés de savoir ni de savoir-faire ni d'outils nécessaires qui leur permettent d'y faire face. Que peut écrire un élève qui ne sait pas comment écrire ni ce qu'il doit écrire ?

Nous empruntons les propos de Zetili « *l'essai est une production codée : ce qui veut dire qu'elle se prête à un travail de démontage formel en vue d'en faire un enseignement/ apprentissage plus au moins méthodique* »(2006 :207)

Cela dit qu'il faut suivre une progression dans les activités de rédaction pour permettre l'acquisition d'une compétence de production écrite. L'acquisition doit s'effectuer dans l'avancée de la tâche, en prenant en considération les difficultés rencontrées, pour pouvoir débloquer les élèves vis-à-vis de l'écrit.

En effet, compte tenu de ce que nous avons vu dans la partie théorique, concernant les travaux des deux psycholinguistes Hayes et Flower(1981) l'apprenant à qui on demande de rédiger, de produire d'emblé un texte, même s'il avait une idée sur les processus d'écriture, ne pourrait pas tout résoudre en même temps , car il se trouverait dans une situation « de surcharge mentale » à cause des différentes opérations qu'il serait obligé de gérer en même temps . Ainsi il serait plus judicieux d'employer la technique de « facilitations procédurales » pour diminuer le cout cognitif et permettre à l'élève de procéder par étapes .

Conclusion

L'examen du manuel ne révèle pas un grand écart par rapport aux programmes et aux orientations pédagogiques concernant la répartition des contenus de la compréhension de l'écrit (choix des textes et analyse) ; cependant nous pensons qu'au niveau de la production écrite l'omission est flagrante. On proclame l'innovation mais on n'ose pas aller jusqu'au bout. On parle de planification, de mise en texte, de révision, dans les programmes, mais dans le manuel scolaire, au niveau des deux séquences, on ne propose pas d'activités variées et multiples pour acquérir ces opérations.

La position de l'enseignant dans un tel contexte devient beaucoup plus délicate: il ne doit plus seulement participer à l'analyse du texte , il ne doit plus seulement relier les éléments formels identifiés par l'élève, grâce aux outils proposés par les manuels de la lecture méthodique, pour leur donner sens ; il devient le garant de toute la cohérence du dispositif, de cette dialectique ambitieuse qui relie enseignement /apprentissage

La réflexion sur le manuel et son évolution doit partir des besoins des élèves, de leurs difficultés. Ce qui veut dire qu'au moment où se multiplient les sources d'informations, nos élèves ont besoin d'un livre de référence qui leur propose des informations de manière cohérente ,en pleine harmonie avec les programmes officiels mais aussi des banques d'exercices qui permettent à l'élève de progresser selon la progression de l'apprentissage et suivant ses lacunes et ses problèmes.

CHAPITRE II

L'OBSERVATION DE CLASSE

Présentation du test

Après avoir montré au niveau de l'analyse du programme de 3^{ème} AS, la place de l'écrit dans les documents officiels, nous avons prévu dans le cadre de ce chapitre, de mener une observation de classe, dans le but de voir le déroulement de l'enseignement /apprentissage de la production écrite, en classe de français, cycle secondaire.

Dans ce cadre, nous nous intéressons uniquement aux différentes phases de la séance, notamment à l'existence / inexistence du brouillon dans les pratiques de classe.

Nos **objectifs** sont les suivants :

- 1-Décrire et analyser le déroulement des séances.
- 2-Vérifier les hypothèses sur l'enseignement de l'écriture
- 3-Voir quelle place les interactants accordent-ils au brouillon.

Classes observées

Les groupes classes observés (deux classes mixtes, niveau 3^{ème} année secondaire lettres et une autre de 2^{ème} année sciences) suivent une scolarisation ordinaire au niveau d'établissements du cycle secondaire de la wilaya de Constantine.

Notre travail d'observation a été fait avec la collaboration de trois professeurs de l'enseignement secondaire, qui travaillent dans des endroits différents : les professeurs sont désignés par les lettres (A, B, C)

-Le professeur A, licencié, quinze ans d'expérience : lycée Ain Smara w. de Constantine.

- Le professeur B, licencié, dix-sept ans d'expérience : lycée Ain El Bey w. de Constantine.

-Le professeur C, dix ans d'expérience : lycée Kateb Yacine w. de Constantine.

Ces mêmes professeurs nous ont promis de nous appeler à l'avance, une fois qu'ils décidaient d'entamer la phase de production écrite. En fait, nous n'avons choisis ni jours, ni heures de séances car nous avons attendu que le professeur observé nous en informe.

Il faut souligner que nous avons contacté plusieurs professeurs pour leur demander de nous aider à réaliser notre travail mais la plupart ont refusé de façon indirecte, de collaborer et cela pour des raisons que nous n'avons pas cherché à comprendre. Pour cela, l'intervalle temporel entre les deux premières séances observées et la dernière séance est de huit mois. Nous avons donc assisté à trois séances de production écrite qui étaient en vérité des séances de préparation à l'écrit portant sur la production de texte argumentatif et expositif, suivant la répartition annuelle du programme des deux niveaux (le discours argumentatif pour le niveau de 3^{ème} année, en janvier , février et le discours objectivé pour le niveau de 2^{ème} AS en octobre, novembre). .

Méthode d'observation

Nous n'avons employé aucun moyen d'enregistrement. Nous nous sommes contentés d'assister de façon discrète pour ne pas perturber les habitudes de la classe , d'observer et de prendre notes en fonction des critères retenues dans la grille conçue dans le but de suivre le déroulement des séances de façon méthodique, décrire de manière objective l'attitude

des interactants durant toute la séance, ainsi voir si les enseignants appliquent les instructions et se mettent au diapason de la nouvelle pédagogie ou s'ils favorisent encore les pratiques anciennes .

Nous voulions également savoir s'ils demandent aux élèves de faire usage du brouillon et de réécrire leur production, plusieurs fois avant de la recopier ou c'est toujours écrire puis recopier directement au propre.

La grille d'observation

Afin d'éviter une observation passive nous avons utilisé une grille inspirée en grande partie de celle confectionnée par Zetili (2006 : 221)

Critères d'observation	Indicateurs		
1- Phase de la séance d'expression écrite	<p>*l'exercice d'écriture est :</p> <ul style="list-style-type: none"> -écrit au tableau -imposé par l'enseignant -choisi et proposé par l'apprenant. -rédigé par l'enseignant -repris du livre scolaire <p>*Ya-t-il :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une préparation à l'écrit ? -une théorisation sur l'écrit ? 		

	<p>-une planification de l'écrit ?</p> <p>*La production :</p> <p>-est-elle directement engagée par l'apprenant</p> <p>-le temps qui lui est réservé est-il suffisant ?</p> <p>- les apprenants font-ils usage du brouillon ?</p> <p>*l'usage du brouillon est :</p> <p>-recommandé par le professeur</p> <p>-une initiative de l'apprenant</p> <p>* La réécriture :</p> <p>- exigé par le professeur</p> <p>- pratiquée par l'élève</p> <p>-complètement ignorée</p>		
Documents d'aide	<p>-Lors de la production ,L'élève consulte-t-il des documents ?</p> <p>-De quels type de documents s'agit-il?</p> <p>-dictionnaire , livre de grammaire, conjugaison ?</p>		

	-cours, notes personnelles, revues... ?		
Climat de travail	<p>-Favorable : bonnes conditions, atmosphère détendue</p> <p>-défavorable : atmosphère tendue</p>		
Attitudes des élèves	<p>-Positives : détendus, motivés pour l'écriture.</p> <p>-Négatives : crispés, angoissés indifférents, désintéressés</p>		
Les interactions, sollicitations des élèves	-Pour résoudre leurs problèmes, les élèves recourent à l'enseignant, aux pairs, à leurs documents d'aide.		
Rôle du professeur lors de l'exécution de la tâche par l'élève	<p>-Le professeur n'a aucun rôle</p> <p>-Le professeur intervient pour aider l'élève.</p> <p>Les types d'interventions engagées par le professeur :</p> <p>-explications, éclaircissements, orientations...</p> <p>-assistance pratique :le professeur</p> <p>Aide à formuler une phrase</p> <p>Aide à écrire une phrase</p>		

	<p>Aide à trouver un mot une expression</p> <p>Aide à réécrire une phrase, séquence</p> <p>-Lecture du premier jet pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> -demander de réécrire - demander de corriger, de reformuler. 		
Finalisation de l'écrit	<p>Le professeur recommande de finaliser la production</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au cours de la même séance - Au cours d'une 2^o séance - A la maison 		

ANALYSE DES RESULTATS DE L'OBSERVATION

L'expérience que nous avons vécue en assistant à des séances d'expression écrite, avec les trois professeurs laisse dégager une impression d'ensemble : c'est que malgré les changements opérés au niveau des programmes officiels et de la démarche d'enseignement de l'écriture se fait encore selon l'ancienne méthode, c'est-à-dire que l'écriture n'est pas maîtrisée en tant que telle mais pratiquée sous le joug d'un modèle qui ne met pas l'élève en situation réelle de production.

L'expression écrite est un simple exercice « synthèse magique » (Reuter,1996 :15), qui ne repose sur aucune théorie, aucun apprentissage de l'écriture. Elle est considérée comme un exercice d'imitation centré sur la morphologie, la grammaire et le lexique. C'est ce que nous allons tenter de montrer en présentant les différentes phases des séances observées.

Description des différentes phases de la séance de production écrite

Le professeur (A) commence la séance (qui a duré deux heures) par une sorte d'imprégnation relative au modèle textuel

« Nous avons terminé l'étude du texte argumentatif (il fait un rappel des caractéristiques du modèle argumentatif) et aujourd'hui nous allons essayer de rédiger un court texte argumentatif suivant les modèles analysés »

Le professeur demande ensuite aux élèves de proposer des thèmes, ce qui est à notre avis intéressant pour la motivation, puis il choisit lui-même le thème qu'il avait déjà préparé.

Voici le sujet choisi, que le professeur a porté au tableau:

« La télévision présente de nombreux bienfaits. Appuyez cette thèse par quelques arguments illustrés. »

Le professeur explique aux élèves l'importance de la planification en disant :

« Avant d'entamer toute rédaction vous devez commencer par établir un plan de travail » puis il porte au tableau les trois fameux termes

(Introduction- développement- conclusion) et il continue d'expliquer en portant au tableau les grandes lignes de la manière suivante:

Introduction --→annoncer le thème, prendre position

Développement--→Retenir les idées qui vont dans le sens du sujets (ici uniquement les bienfaits de la télévisions) les classer et les développer à l'aide d'explication ou d'illustrations puis les relier à l'aide de mots de liaison et d'articulateurs logiques.

Le professeur leur propose un tableau qui contient des mots pour introduire des arguments et d'autres pour introduire des exemples :

Pour introduire le 1°argument	D'abord, en premier lieu, d'une part, au début
Pour introduire le 2° argument et le 3° argument	Ensuite, en outre, d'autre part, enfin, en conclusion
Pour introduire un exemple	En effet, c'est ainsi que, notamment

A l'aide d'un jeu question réponse, le professeur essaye de développer quelques arguments pour aider les élèves, qui semblaient un peu indifférents.

La télévision nous permet de nous distraire.

Elle nous livre les informations nécessaires

Elle nous apporte la culture à domicile

La conclusion-→sert à clore l'essai. Récapituler ce que vous avez développé dans le corps de votre essai.

Le professeur demande par la suite aux élèves de commencer la rédaction et il précise qu'il allait ramasser le travail, porté sur une double feuille, à la fin de la séance.

Les élèves très peu motivé, voire même ennuyés, commencent directement la rédaction. Certains élèves écrivent directement au propre l'idée qui leur passe par la tête, d'autres s'efforcent de trouver des idées en discutant entre eux, en demandant au professeur l'écriture de certains termes, puis ils recopient les phrases collées les unes aux autres sous forme de texte au propre.

Le professeur (B) entame la séance de production écrite par un rappel du projet n°2 « Organiser un débat d'idées »

P- c'est quoi un débat ?

E- échange de propos.

P-S'il y a débat on doit chercher des antagonistes. Cela met en valeur deux thèses opposées : il y a confrontation , donc deux points de vues différents. Chacun des antagonistes tente d'argumenter pour convaincre l'autre.

Le professeur poursuit :

Nous allons rédiger un court texte argumentatif qui porte sur le thème du progrès. Mais avant de commencer, j'aimerais bien revenir sur quelques points que vous ne devez pas oublier: vous devez lire attentivement le sujet pour éviter les contresens, les hors-sujets et les oublis. Pour cela il faut repérer les parties qui composent le sujet .

Puis, il porte le sujet au tableau.

Le sujet : « Certains parents envoient leurs enfants travailler sous prétexte de leur apprendre à devenir responsables. Un débat s'est instauré à ce propos dans le journal du lycée. Rédigez votre contribution à ce débat en ironisant sur les raisons que peuvent avancer ces parents » (manuel :102).

Le professeur lit le sujet puis commence à expliquer pour dégager la structure du texte à écrire :

P- Quel est le thème qu'on nous demande de développer ?

E- Le travail des enfants. On se pose des questions.

P- C'est bien. Donc comme alternative le débat s'articule de la manière suivante :

Le professeur écrit au tableau la phrase suivante

Doit-on ou non obliger les enfants à travailler ?

P- Quelle est le problème qui se pose alors ?

E- On se pose des questions.

P- Qui veut me proposer une formule ?

E- Il y a des gens qui disent que les enfants doivent vivre leur enfance et les autres non.

Le professeur poursuit :

Cette interrogation propose deux choix :

Est-il obligé de travailler ?

L'enfant

Doit-il vivre son enfance ?

Le professeur poursuit :

Commencez votre texte par une courte introduction. Vous introduisez le thème par une ou deux phrases. Je vous conseille de ne jamais détailler le thème. Puis il porte au tableau les termes suivants

Introduction : annoncer le thème + le problème posé

Développement : <u>Thèse 1</u> Pour le travail des enfants (les partisans)
--

P- On introduit le phénomène par exemple, dans les pays du tiers monde, les pays pauvres. Comment vous allez construire le problème ? Quelles sont vos interrogations ?

Revenez toujours à la réalité pour chercher des arguments.

E- Il travaille pour aider sa famille.

E- Il devient fort et responsable.

Le professeur poursuit :

Je vous conseille de ne choisir que trois arguments. Employez des connecteurs de classement , des marqueurs de cause et de conséquence et des verbes d'opinion. Puis il porte au tableau :

Transition : cependant, pourtant (Opposition)

L'antithèse : Contre le travail des enfants (l'opinion des détracteurs)

P- Donnez-moi quelques exemples.

E- Il doit aller à l'école, il doit jouer.

P- Ce sont des arguments que vous devez développer. N'oubliez pas, vous devez vous basez sur la réalité. Insérez le thème dans sa réalité.

Nous terminons par une conclusion générale. Vous devez exprimer votre prise de position.

Le professeur porte au tableau les expressions suivantes :

Conclusion générale : prise de position

« Après avoir dégagé la structure du texte, le plan parait maintenant très clair, vous devez rédiger un texte argumentatif, en employant des phrases simples : sujet + verbes. Employez des propositions principales et des propositions subordonnées. Faites attention à l'emploi des temps et à l'accord !

Le professeur demande aux élèves de rédiger le texte argumentatif à la maison et de lui ramener le travail la séance suivante.

Le professeur (C) commence la séance d'expression écrite, dans un climat favorable, par des orientations concernant l'essai explicatif :

« Le travail d'aujourd'hui consiste à rédiger un texte informatif ou explicatif. Dans ce genre d'essai, vous devez présenter et décrire un phénomène, un objet ou un problème en analysant éventuellement ses causes et ses conséquences de façon objective »

IL porte le sujet au tableau :

« Vous constatez que, de nos jours, la nature est sacrifiée au développement des activités humaines. Expliquez pourquoi ce phénomène s'accroît d'année en année »

Le professeur demande aux élèves de ne pas oublier de faire un plan :

« Vous devez commencer par une petite introduction. Attention ! l'introduction sert à mettre le correcteur en contact avec le sujet de l'essai et l'informer sur votre manière de le traiter. »

Il demande aux élèves des exemples d'introduction. Or ces derniers restent silencieux, alors il poursuit :

« Nous pouvons proposer l'introduction suivante : Avec le progrès et le développement, chaque jour la nature subit des dégradations qui augmentent sans cesse. Quelles en sont les causes ? »

Le professeur continue d'expliquer :

Dans le développement vous devez décrire le phénomène, expliquer les causes, et en exposer éventuellement les conséquences. Selon le cas, votre développement comportera un ou deux paragraphes, ou vous exposerez vos idées de façon objective, en évitant d'utiliser les marques de l'émetteur (je – nous)

Le professeur recommande aux élèves l'emploi des définitions et des reformulations pour expliquer les notions !? Les phrases doivent être courtes, précises, dépourvues de tout élément superflu !?

Le professeur insiste : « vous devez aller à l'essentiel. N'oubliez pas que votre objectif est d'informer. Rédigez au présent. Employez des chiffres, des dates, Faites des comparaisons.... »

La conclusion permettra, selon le professeur de clore l'essai soit en apportant des solutions, soit en envisageant l'avenir.

A la différence des autres, le professeur (C) recommande aux élèves de lire des documents en relation avec le thème proposé et de faire le travail à la maison.

Les limites de cette pratique de l'écriture

Ce test nous permet de mettre en valeur quelques insuffisances des pratiques adoptées.

1- Les sujets proposés par les trois professeurs placent l'élève d'emblée dans des situations de production de textes complexes, à partir de consignes opaques (écrivez, rédigez votre contribution à ce débat en ironisant, expliquez le phénomène...) qui le mettent dans des situations de surcharge cognitive (voir première partie) alors qu'ils ne l'ont pas préparés à entrer dans l'écriture.

Nous pensons qu'une étude des consignes qu'un professeur doit donner aux élèves avant de leur demander d'écrire est vraiment indispensable. Comme nous l'avons fait remarquer dans la première partie, une consigne « productive »(Groupe EVA :103),cohérente, précise indique les directions de travail, détermine une tâche faisable, permet une focalisation successive sur les différents niveaux du texte (planifier, formuler, réécrire..) dans le but de diminuer le cout globale de la tâche et réduire la surcharge cognitive.

2- Les professeurs ont essayé de faire un rappel des caractéristiques thématiques des textes, des connecteurs et des articulateurs pour aider les élèves. Cela est nécessaire mais demeure insuffisant. L'élève doit avoir un

savoir sur le thème dont il est question en expression écrite. Le professeur peut lui proposer avant même de commencer la rédaction, ou après le premier jet, des documents et textes variés pour le familiariser avec le thème proposé, lui faciliter la tâche et favoriser en même temps la correction des erreurs de fond.

3- Nous avons remarqué que les trois professeurs parlent de l'élaboration d'un plan, cependant, le sens désigné n'est pas celui de la planification conçue par le modèle de Hayes et Flower (qui concerne le but du texte : pour quoi ? pour qui ? Etablir un plan guide pour la production à partir de l'activation et l'organisation des idées) pour aider les élèves à développer le processus rédactionnel.

La planification pour le professeur(A) et (C) désigne le plan scolaire compris comme juxtaposition de parties et non comme mouvement de construction un écrit articulé en trois parties : introduction, développement, conclusion destiné à un correcteur et non à un lecteur, ce qui est à notre sens un élément paralysant. Pour le professeur (B), la planification désigne le modèle textuel, ce qui n'aide en rien les élèves dans la réalisation de la tâche.

4- Concernant la formulation des idées, les élèves que nous avons observés font part de leurs difficultés en disant qu'ils n'ont pas d'idées, et d'autres remplissent la page d'un flot de mots incohérents. Conséquence évidente d'une mauvaise préparation et d'une absence de planification.

Cette phase de planification qui, normalement, doit permettre à l'élève de se fixer un but, d'activer des informations, de les hiérarchiser, n'est pas accomplie. Par conséquent, l'élève qui ne sait pas planifier et qui, en plus de

cela, doit formuler des idées qui pourraient ne pas préexister, doit respecter l'orthographe, la grammaire, et le choix du vocabulaire, se trouve bloqué parce que cela lui demande une grande quantité d'énergie (voir :p 38/39).

La formulation des idées est un travail sur le fond du texte. Que doivent faire des élèves qui ne savent pas utiliser un brouillon et à qui on ne demande pas de faire un brouillon pour réécrire leurs textes ?

5-L'usage du brouillon est complètement oublié ou plus exactement ignoré. Nous avons remarqué que les élèves observés ne savent pas faire un brouillon. Ils ne font pas de rature, pas de modifications sauf celles concernant les fautes d'orthographe.

Il y a même des élèves qui pour ne pas faire de ratures, laissent des vides, ensuite ils demandent aux professeurs comment orthographier, comment traduire certains mots puis, ils les portent sur la copie pour ne pas la salir et il y a d'autres, partisans de la loi du moindre effort, qui écrivent directement au propre

Les professeurs non plus ne sont pas conscients de la valeur du brouillon dans l'acquisition du savoir écrire : ils ne font aucune allusion à l'usage du brouillon ils ne l'exigent pas, ne demandent pas aux élèves de se relire ni de réécrire pour améliorer leur production.

Le professeur(A) par exemple, n'intervient que pour traduire un terme ou aider les élèves à formuler une phrase, il ne leur demande pas de réécrire leur texte et de faire bon usage du brouillon.

Pourtant la réalité de l'acte d'écriture révèle le contraire : il n'ya pas d'écrit réussi sans travail sur le texte produit ; il n'ya pas de travail sans réécriture et il n'ya pas de réécriture sans brouillon.

CONCLUSION

Nous pensons que les élèves montrent peu d'enthousiasme parce que comme nous l'avons vu, ils ignorent comment écrire, ce qu'est l'acte même d'écrire. Ils ignorent la valeur du brouillon et le rôle de la réécriture dans la pratique scripturale.

A son tour l'enseignant projette sur les élèves des pratiques hérités de la tradition scolaire. C'est pourquoi nous rejoignons Elizabeth Bing (Garcia-DEBANC : 1989 : 40) pour dire qu'une transformation profonde dans les pratiques des enseignants est indispensable à l'application d'une pédagogie de la réussite en écriture.

Et pour cela, nous estimons qu'une formation professionnelle des professeurs est indispensable et « *doit avant tout contribuer à développer les capacités à mettre en place et à gérer dans les classes des situations de production écrite favorisant la construction d'un savoir-écrire chez les élèves* » (Garcia-DEBANC : 1989: 29).

Et pour permettre aux professeurs de mieux analyser les tâches d'écriture qu'ils donnent à leurs élèves , de comprendre les difficultés qu'ils leur imposent et de remettre en question les pratiques adoptées habituellement, Garcia-DEBANC (ibid :41) propose de mettre les enseignants à l'épreuve dans une tâche d'écriture complexe.

En effet placés dans des situations d'écriture inédites (Yves Reuter fait écrire à des enseignants des plagiats de polars, ou de romans érotiques) (Garcia- DEBANC, 1989 : 41) les enseignants peuvent remettre en cause les situations d'écriture que la méthode traditionnelle leur a enseigné, ce qui

peut provoquer des changements favorables dans les attitudes et les pratiques professionnelles.

Aussi nous estimons qu'il est important que le professeur :

-Enseigne les opérations du processus rédactionnel à ses élèves, pour leur éclairer les mécanismes de l'écriture, par la pratique du brouillon. Et là nous insistons sur l'importance du temps comme facteur essentiel pour laisser les élèves penser-écrire eux mêmes.

-Applique la technique des facilitations procédurales avec ses élèves, en s'appuyant sur des consignes précises de base, pour leur permettre d'apprendre et de maîtriser chaque opération du processus scriptural.

- Explique aux élèves, par le biais de la pratique, la fonction du brouillon et de la réécriture : le brouillon est l'outil qui permet d'avoir un produit fini de qualité, du fait d'un travail continu nommé la réécriture. La rature est un geste de transformation qui crée le sens et que l'écriture est un travail qui demande du temps et de la patience.

-Remplit le rôle qu'aurait un parent dont le niveau d'études serait suffisant pour qu'il puisse offrir une aide à son enfant. Le professeur doit être capable de descendre de son estrade pour inspirer à l'élève, par un comportement sécurisant, une réelle confiance, lui apporter une aide individualisée, ainsi permettre un travail sérieux qui donnera ses fruits.

Il est important aussi de se demander si l'horaire fixé à l'apprentissage du français en générale et de l'écrit en particulier est suffisant pour permettre l'apprentissage et la pratique des activités.

CHAPITRE III

**LE BROUILLON, OUTIL
INDISPENSABLE**

A

**L'APPRENTISSAGE
DE L'ECRITURE**

INTRODUCTION

Nous avons longtemps entendu les professeurs parler du niveau insuffisant de la maîtrise de l'écriture. Ces derniers se sentent souvent désarmés voire peu outillés pour aider les élèves à entrer dans l'écrit

Les dernières années ont donné naissance à des travaux de recherches qui ont permis de mieux comprendre les multiples facettes de l'apprentissages de l'écrit , notamment ceux qui visent à montrer aux enseignants que les savoirs sur un texte peuvent être transposés dans une pratique didactique de l'écriture à partir du travail sur les brouillons.

Notre expérience consiste à vérifier l'hypothèse selon laquelle le brouillon est un outil efficace de construction du texte, un moyen de gérer le texte. Cette hypothèse sera mise à l'épreuve par l'analyse des productions écrites des élèves (versions successives) à partir d'une grille d'analyse proposant les critères qui régissent le fonctionnement d'un texte argumentatif (défendre une thèse). Cette grille qui s'inspire d'outils de spécialistes, sera élaborée progressivement avec les élèves dans des situations d'observation-analyse d'écrits pour les aider à s'appropriier les critères d'évaluation. (voir grille de spécialistes :177/178).

LES OBJECTIFS

Nous assignons à cette activité un triple objectif :

-Faire comprendre aux élèves l'importance capitale du brouillon et de la réécriture dans la production scripturale.

- les rendre capables par la même occasion de profiter du brouillon comme espace libre pour penser en écrivant
- Permettre à l'élève de s'approprier les fonctionnements de l'écrit .

LA DEMARCHE

Partant du principe que « **l'écriture ça s'apprend** », et que pratiquer l'écrit c'est apprendre à « faire long » (Jean-François Halté1981 :23), et qu'un texte doit être repris plusieurs fois avant de pouvoir être considéré comme définitif, le brouillon restera l'outil indispensable et l'étape nécessaire dans tout processus d'enseignement/apprentissage de l'écriture.

Il faut dire qu'avant d'entamer les séances d'écriture nous avons essayé de suivre une démarche expérimentée avec nos élèves, inspirée des recherches théoriques et basée sur les points suivants :

- Expliquer aux élèves la fonction du brouillon c'est leur faire apprendre que l'écriture est un travail du brouillon qui demande du temps, de la patience et des efforts et que pour progresser en expression écrite, ils sont amenés à se relire d'un œil critique et réécrire leur texte plusieurs fois en pratiquant des opérations simples :ajouter, supprimer, remplacer, déplacer.

- Un apprentissage raisonné de l'écriture demande une réflexion sérieuse sur les représentations que les élèves ont de l'écriture, sur les processus rédactionnels et cela par le biais d'une pratique d'activités variés, (observer et analyser avec des élèves des brouillons d'écrivains, s'entraîner à planifier, à réécrire des passages afin de manier les procédés de réécriture..) favorisant ainsi, une démarche d'écriture qui assure un meilleur contrôle de sa production.

- Fixer à chaque production écrite des objectifs spécifiques et cela dans le cadre d'une progression des acquisitions qui tiennent compte des capacités des élèves

- Donner un sens à l'activité d'écriture des élèves c'est mettre en valeur leur travail, leur premier jet. Cette attitude crée une certaine motivation et suscite chez les jeunes scripteurs le désir de poursuivre l'écriture même avec ceux qui ont des difficultés.

- Faciliter le travail des élèves par des consignes précises, en leur expliquant ce que l'on attend de leur production : décrire une personne, rédiger deux arguments pour défendre une opinion, illustrer les arguments à l'aide d'exemples, respecter les temps, etc.

- L'évaluation ne doit pas porter sur le respect des normes orthographiques et syntaxiques car le professeur doit tout d'abord accepter l'écrit de l'élève telle qu'il est, doit jouer le rôle du lecteur et non de l'évaluateur, pour que l'élève accepte de jouer le jeu et revenir sur son écrit, le considérer comme un premier jet.

- Le professeur doit contribuer à rendre les élèves plus conscients de la tâche d'écriture qu'ils font, de la manière dont ils procèdent et cela, à l'aide d'exercices multiples, des fiches d'explicitation pour dire par exemple : comment ils ont procédé pour réaliser la tâche.

Présentation de l'établissement et du public

Notre corpus a été recueilli dans un lycée mixte « Lycée Nouiwa Fatima » lieu de notre travail, à Constantine, situé dans un quartier populaire nommé « Zouaghi ».

Nous avons travaillé avec notre classe de 3^{ème} AS Langues Etrangères, constituée de 15 élèves (neuf filles et six garçons), âgés entre 18 et 20 ans, ayant un parcours scolaire identique, de formation arabisée (toutes les disciplines sont enseignées en langue arabe).

La plupart des élèves sont issus de familles peu nombreuses, dont les parents sont instruits, leur environnement social est plus ou moins pénétré par la langue française.

Cette classe offre un panel assez diversifié en ce qui concerne les capacités. Nous pouvons dégager une tête de classe de cinq apprenants qui ont un niveau moyen, font des erreurs d'inattention des fois et des fois des erreurs au niveau de la cohérence. Les dix autres sont en très grande difficulté. Ils ne savent pas construire des phrases et juxtaposent des termes sans lien entre eux.

Déroulement du recueil de données

Nous avons recueilli nos données pendant le 2^{ème} trimestre de l'année 2007/2008. Le choix de la période n'était pas aléatoire. Nous avons décidé de travailler sur la production d'un texte argumentatif, et l'étude de ce projet s'effectue selon la progression du programme scolaire, pendant le 2^{ème} trimestre. Nous avons essayé de mettre les élèves dans une situation active d'écriture, de donner une réelle dimension à ce qu'ils allaient écrire.

Après avoir analysé différents textes argumentatifs pour apporter à nos élèves le savoir théorique sur les caractéristiques du texte argumentatif, et mené plusieurs activités afin de préparer les élèves à la production d'un texte, nous leur avons demandé de produire un premier jet (première version) que nous avons corrigé et remis aux élèves pour réécrire la deuxième version que nous avons ramassée à la fin de la séance.

Nous avons fait une lecture analytique des copies et noté des remarques afin de suivre la progression dans l'écriture des élèves. Pour ce faire nous nous sommes appuyés sur les critères d'évaluation du texte argumentatif (voir :p178-179). Enfin nous avons redistribué les copies pour permettre à nos jeunes scripteurs, d'apporter les modifications nécessaires et d'alimenter la troisième version par une deuxième réécriture.

Comme le temps qu'on accorde à la phase de production écrite est très insuffisant (1h à 2h pour chaque séquence), nous avons décidé de programmer des séances supplémentaires pour pouvoir accomplir les activités que nous avons prévues. Le travail a donc été prévu sur sept séances alternant préparation à l'écrit et production écrite.

Nous avons choisi d'organiser ce travail sur plusieurs séances pour ne pas soumettre les élèves à des séances de production écrite trop longues de peur de provoquer fatigue et ennui.

Il faut dire qu'avec les séances supplémentaires, le nombre d'élèves avec qui nous avons commencé notre travail a diminué, c'est pourquoi nous n'avons pu retenir que les copies de dix élèves (deux garçons et huit filles), les seuls ayant effectivement participé à toutes les séances de production écrite. En vérité, cela nous a permis de travailler avec chaque élève à

part, ce qui a donné vie à l'acte d'écriture, a permis d'instaurer une communication authentique dans un climat d'attention passionnée et a favorisé la manifestation d'une certaine motivation, d'un certain désir de réussite.

LA METHODOLOGIE

Avant d'entamer le test de production écrite nous avons prévu des activités diverses que nous avons appelées « **activité éveil** » Echauzier & Leguyer (1980 :84) permettant l'apprentissage de la construction logique et du discours argumenté et seront réinvesties par les élèves lorsqu'ils se trouveront seuls face à une tâche d'écriture.

Nous avons choisi de mettre les élèves par deux compte tenu des niveaux de compétence différents.

Ces activités ont un double objectif

-Préparer les élèves à la production d'un texte argumentatif et développer les compétences à l'écrit

-Développer une attitude consciente et active des élèves

PREPARATION A LA PRODUCTION ECRITE

Nous avons choisi des exercices divers que nous avons pris d'un livre français de Robert Besson (1996). Nous avons présenté les exercices suivant une progression, en prenant en considération les thèmes de la tâche d'écriture et la formulation de la consigne.

Activité 1

Voici des idées notées « en vrac » concernant les avantages des loisirs à la montagne. Regroupez ensemble celles qui ont une parenté, un point commun, puis essayez de développer un argument.

Silence,	Tranquillité morale
détente nerveuse,	stimule l'oxygénation
effort physique intense	sentiment de liberté
paysage exaltant	développe la volonté
climat tonique	esprit d'équipe
difficulté de l'escalade	qui fortifie le caractère
camaraderie.	Découverte de la nature

Cette activité est accompagnée d'une démarche pour faire une constellation de mots. Ce document est sur le site Internet :(www.sasked.gov)

Si je (élève) veux faire une constellation de mots pour trouver des idées, alors :

-Je détermine le sujet et je l'écris au centre de ma feuille.

-J'encercle le mot qui détermine le sujet

-J'ajoute d'autres mots qui se rapportent au sujet encerclé

- j'emploie des flèches et j'ajoute des mots des phrases nouvelles

-Je numérote les mots et les idées selon un ordre d'importance

-J'ai ma banque de mots pour rédiger mon premier jet.

Activité n° 2

Nous nous inspirons des exercices proposés par Masseron (1981) pour confectionner un exercice qui a pour objectif de :

- Sensibiliser les élèves au fait qu'il est toujours possible de réécrire un énoncé.

- Analyser la valeur informative des ajouts.

- Faire comprendre aux élèves que la réécriture est un travail qui a un sens et qui permet surtout d'enregistrer les avancées de son propre apprentissage.

L'exercice consiste à choisir un énoncé qui comporte des termes trop généraux du type « gens », « sport », « dire » ou « mettre » puis partir d'un mot comme « sport » (exercice précédent) et lui substituer selon les cas l'un des termes ou expressions suivants : pratique sportive, effort physique, éducation corporelle, etc.

Comme avantage du sport les élèves ont choisi l'expression « développe la volonté ». C'est une idée d'ensemble d'où les élèves peuvent tirer et ajouter des idées de détail pour enrichir le développement

- Quels sports en particulier ? Ceux qui exigent un dépassement de soi : alpinisme, cyclisme...

Développe la volonté

- Pourquoi ? Ils obligent à surmonter la fatigue.

- Quel est l'intérêt ? La volonté est une Qualité.

La volonté est une qualité essentielle de la vie

quotidienne. Elle permet de surmonter les obstacles, de réaliser les décisions, etc.

Activité 3

L'objectif de cette activité est de s'exercer à convaincre en apportant des preuves à l'appui de chaque affirmation.

Trouvez deux preuves pour justifier chacune des affirmations suivantes :

-Il n'est pas de moyen de transport plus économique que la bicyclette

-Les arbres doivent être protégés dans notre environnement.

-La ceinture de sécurité est obligatoire.

Activité 4

L'objectif de cette activité vise à faire travailler les élèves sur les liens logiques qui relient l'affirmation et les arguments.

1^{er} exemple : La lecture reste le meilleur moyen de s'instruire **car** les livres contiennent toutes les connaissances humaines.

2^{eme} exemple :La lecture reste le meilleur moyen de s'instruire **en effet** les livres contiennent toutes les connaissances humaines.

Comment l'affirmation est-elle rattachée aux arguments ?

Reprenez chacune des affirmations de l'activité(1) et enchaenez à l'aide des arguments que vous avez trouvés en employant tour à tour : puisque, car, en effet, c'est pourquoi, par conséquent, etc.

Activité 5

A partir des énoncés suivants formulez un argument en exprimant selon les cas une idée de conséquence, d'opposition et// ou d'insistance.

« La réduction progressive du temps de travail est un grand progrès social »

« S'adonner à un sport est bon pour la santé. »

Notons que lors de la pratique, nous avons remarqué que nos élèves continuaient à se servir de leur brouillon comme si c'était le propre alors nous avons profité de la situation pour montrer aux élèves une sorte de mise en pratique du brouillon et les initier ainsi à un réel travail de réécriture :

-Employer des flèches, des astérisques...

-Ecrire une ligne sur deux, ou seulement d'un coté

- Laisser la marge à droite et à gauche

-Encercler ou encadrer des mots selon l'ordre d'importance.

-Employer des numéros

Il faut dire que nous n'avons pas insisté sur le fait de sauter les lignes pour ne pas avoir un texte étalé sur deux pages, ce qui peut compliquer notre travail.

Activité 6

L'objectif de cette dernière activité est de :

-Vérifier et d'affiner la compréhension du texte argumentatif (structure du texte argumentatif) car l'exercice propose la restitution de la cohérence logique et sémantique.

-Sensibiliser les élèves aux règles de cohérence textuelle.

En prêtant attention aux informations données et aux termes de liaison qui les introduisent, essayez de reconstituer le texte ci-dessous :

1-Pourtant, ces substances ne sont pas sans danger.

2-Depuis les temps les plus lointains, les hommes ont extrait des plantes des substances qui soulagent la douleur. Consommées à fortes doses, certains procurent même des sensations de plaisir, par exemple l'opium tiré du pavot.

3-De plus la surconsommation de ces substances est nocive.

4-D'abord les sensations de bien-être qu'elles procurent ne sont que temporaires. Ceux qui les consomment éprouvent rapidement le caractère éphémère de l'euphorie qu'ils ressentent. Ils désirent donc prendre de nouvelles doses et deviennent dépendant à l'égard du produit.

5-Enfin, elle désociabilise l'individu en le cantonnant dans son rêve lui enlevant l'envie de s'insérer dans la société.

6-En effet, la drogue amoindrit les réflexes et la mémoire en même temps qu'elle altère les fonctions hépatiques.

2/Production écrite

Première séance : Production du 1^{er} jet (1^{ère} version)

Après avoir travaillé sur des textes divers pour dégager les caractéristiques du modèle textuel relatif à l'argumentation, ainsi que l'étude des connecteurs et marqueurs d'enchaînement (cause, conséquence, opposition) nous sommes passés à la deuxième phase qui est celle de la production écrite.

Nous avons choisi un sujet parmi ceux proposés dans le manuel scolaire (sujet à la page 86) parce qu'on en désigne le destinataire. Comme nous l'avons vu, tous les travaux actuels sur ce thème mettent l'accent sur la nécessité de prendre en considération le contexte de production et de réception pour assurer surtout l'efficacité de l'argumentation.

Sujet : « Sur le modèle du texte, rédigez un texte à l'intention de vos camarades pour leur montrer qu'il est bénéfique de dialoguer que de faire preuve d'agressivité. »

Consigne imaginez que votre camarade agressif, violent, est à la source de bien de problèmes ; vous devez piquer son intérêt, lire votre texte peut devenir question de vie ou de mort.

Donnez libre cours à vos émotions à votre imagination et essayez de lui transmettre (votre frustration), votre opinion pour le convaincre.

Pour voir si nos élèves ont profité de ce que nous avons proposé comme activités de préparation à l'écrit, nous avons décidé de les laisser rédiger

leur premier jet comme ils l'entendent, puis nous avons ramassé le brouillon à la fin de la séance.

Deuxième séance : Evaluation du I^{er} jet

Comme « *l'évaluation est un outil au service de la réécriture* » (Odile et Veslin, 1992 :109) nous avons lu et annoté les brouillons des élèves pour leur indiquer les directions de travail. Mais avant de les leur remettre pour une seconde séance d'écriture qui a regroupé dix élèves, nous lisons les productions de certains élèves, choisies en fonction des erreurs, des insuffisances et aussi des réussites. Puis nous demandons l'avis des élèves sur tel ou tel aspect du texte, en essayant en même temps de focaliser leur attention sur des points précis pour les aider à prendre conscience du fonctionnement et des dysfonctionnements du texte de leur camarade et leur permettre en même temps de s'appropriier les critères d'évaluation.

Au fil de la discussion se détachent de façon progressive des remarques pertinentes qui permettent une évaluation de la production écrite. Alors nous les notons au tableau puis nous distribuons aux élèves une copie récapitulative que nous avons déjà préparée, qui contient une liste des critères d'évaluation de spécialistes.

Nous signalons que les élèves n'inventent pas les critères, ils trouvent ceux qu'ils connaissent déjà, ceux qui sont déjà mis en évidence dans les textes choisis par l'enseignant.

L'objectif de l'élaboration de ces critères est de :

- permettre aux élèves de repérer les problèmes qu'ils doivent résoudre.

-Les placer d'emblée dans une perspective d'appropriation des caractéristiques de l'écrit.

Pour réaliser Cette liste des critères d'évaluation concernant le texte argumentatif nous nous sommes basé sur le travail d'Odile et Veslin(1992) « Corriger des copies, évaluer pour former ». Hachette éducation P 105/106

CRITERES D'EVALUATION : TEXTE ARGUMENTATIF

CE qu'il faut faire	C'est réussi si
1-Cerner le sujet Repérer le problème posé	a-pas d'erreur sur le sens général b-s'il y a plusieurs points à traiter ils le sont tous
2- déterminer son avis, sa position. De quoi veut -on convaincre le lecteur	a- suis-je pour ou contre, Il faut prendre position. L'opinion peut être nuancée
Rechercher, apporter des idées, des arguments	a- il en faut plusieurs. b- les arguments sont logiques c- les arguments sont clairement expliqués
Prendre en compte le point de vue adverse	a- les arguments ne vont pas tous dans le même sens.
Illustrer les arguments par des exemples	a-un exemple au moins par argument

	<p>b-exemple clairement situé dans l'expérience personnelle, l'actualité, le cinéma, la littérature</p>
Construire son développement	<p>a-construction visible matériellement</p> <p>b-b- pas de sous titre , numéros</p>
Introduire le développement	<p>a-l'introduction pose le problème.</p> <p>b-l'introduction ne répond pas</p> <p>c- elle annonce le plan</p>
<p>Ordonner le corps du développement</p> <p>Choisir l'ordre des arguments dans une même partie</p>	<p>a-un argument par paragraphe</p> <p>b- ordre logique défendable</p> <p>c-employer des pronoms, des synonymes des périphrases pour éviter les répétitions</p> <p>d-présence de mots de liaison assurant l'enchaînement.</p>
Rédiger son développement	<p>a- les phrases ne sont pas longues.</p> <p>b- pas de mots qui ne se disent pas en Français</p> <p>c--utilisation correcte des mots de liaison, des propositions, de la ponctuation</p>

d-- Les types de phrases sont
assez variées.

e-Ce qu'on a écrit correspond
à ce qu'on veut dire.

Il faut signaler que nos annotations concernant les brouillons avaient comme objectifs d'amener les élèves à réfléchir sur leurs productions, intentions, ajustements éventuels.

Pour encourager les élèves, nous avons commencé nos remarques par les points positifs avant de cibler le problème à résoudre. Nous avons essayé de fixer des priorités pour aider les élèves à réorganiser les textes ; les réécritures qui suivront feront l'objet de nouvelles remarques.

Les erreurs orthographiques ne sont pas signalés dès le début. Les versions finales feront objet d'un toilettage orthographique efficace ce qui permet d'éviter ainsi l'impression de tourner en rond. . Par contre les répétitions sont soulignées pour permettre à l'élève d'envisager une recherche de substituts grammaticaux ou lexicaux.

Troisième séance : Production du 2^{eme} jet (La 2^{eme} version)

Nous distribuons aux élèves les brouillons annotés avec la consigne suivante :

Consigne : En prenant en compte les annotations et les consignes d'amélioration proposées en marge de la version n°1, réécrivez votre texte pour travailler la structure.

Nous avons remarqué que les élèves commencent à lire directement les annotations, puis ils relisent le texte en vue de le réécrire, alors que d'autres nous demandent de leur expliquer ce qu'ils doivent faire.

En fait, cette phase est très importante, nous pouvons l'appeler phase de ré-explication concrète individualisée parce qu'elle permet de lever les ambiguïtés et les incompréhensions, de sécuriser les élèves et de les familiariser avec leur propre travail.

Nous avons réalisé que le fait d'être présent physiquement, de jouer le rôle d'un lecteur sympathique non d'un professeur correcteur, de l'aider à repérer ses erreurs (*le recours à des interactions de tutelle de J.S Bruner : un adulte ou un spécialiste qui vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte en se référant de façon explicite à la liste de critère*) (Bruner,1983 : 261), inspire à l'élève une confiance en soi.

C'est à partir de là que nous nous sommes rendu compte que les élèves commencent à se donner à fond parce qu'ils se sentent encouragés par notre présence. Il y a même ceux qui ont repris une deuxième puis une troisième version sans que nous ne leur demandions.

Quatrième séance : Production de la troisième version

Avant d'entamer la séance de réécriture, nous avons distribué aux élèves des textes divers qui portent sur le même thème de la violence. En vérité,

nous ne voulons pas proposer des textes « modèles » mais des textes qui fournissent aux élèves des éléments qu'ils pourront s'approprier et réinvestir dans leurs productions écrites (enrichir le vocabulaire, améliorer le contenu). Nous leur avons demandé de les lire de les examiner puis nous les avons ramassés.

Nous avons distribué les brouillons des élèves que nous avons lus , soulevé des remarques (concernant chaque élève) mais que nous n'avons pas annotés pour voir si la séance d'évaluation précédente a germé, si les élèves allaient vraiment faire des allers et retours entre les critères d'évaluation qu'ils ont eux même dégagés et les critères qu'ils n'ont pas maîtrisés dans leurs productions écrites précédentes. Cependant nous avons expliqué aux élèves que nous étions très fière de ce qu'ils ont fait comme travail et qu'ils avaient encore beaucoup de capacités à faire mobiliser lors de la deuxième réécriture.

CONSIGNE : réécrivez votre texte de façon à assurer la cohérence syntaxique (emploi des pronoms et articles) et sémantique (éviter les répétitions en employant des substituts lexicaux).

L'objectif de cette séance est d'inviter les élèves à réécrire leur texte pour mettre en jeu la cohérence textuelle, ce qui demande aussi une explication individuelle, surtout pour les élèves qui ont des difficultés.

Il faut avouer que le passage par le dialogue nous a aussi été utile pour éviter le découragement des élèves faibles qui ne voyaient pas d'évolution dans leurs résultats. Le dialogue est souvent difficile car certains élèves refusent de collaborer, d'évoquer leurs problèmes, mais quand nous

réussissons à leur faire comprendre que l'erreur permet la progression , que c'est une preuve de réflexion et qu'elle montre qu'ils savent réécrire, ils reprennent confiance en eux, et poursuivent la réécriture.

Nous pouvons dire que ce qui nous a aussi aidé c'est le fait de dire aux élèves, que le travail ne sera pas noté et que cette expérience va leur prouver qu'ils ne sont pas faibles et qu'ils sont capables de rédiger des textes lisibles et cohérents.

Soulignons que nous avons choisi de ne pas faire réécrire sur le même brouillon mais sur d'autres feuilles ainsi chaque élève à la fin de l'expérience aura produit trois versions. Il verra en même temps son texte en devenir « voici le début, le point de départ ... et voila le résultat du travail accompli»

En effet, avant de ramasser la version finale nous avons montré à chaque élève ses trois versions pour lui permettre de comparer et de voir le travail accompli qui a donné la production définitive. Le constat est fait et les sourires timides montrent que les élèves sont très fiers de ce qu'ils ont réalisé. Il y a même une élève qui nous a révélé : « *madame, je n'ai plus peur d'écrire !* ».

ANALYSE DES PRODUCTIONS ECRITES

Un premier tri a permis de distinguer l'emploi de plusieurs opérations par les élèves. Chaque brouillon a été analysé à partir des

critères formels retenues, empruntés aux recherches déjà cités, notamment ceux de C.Fabre et ont permis de distinguer quatre types d'opération

employés par les élèves afin de réécrire leurs textes. La répartition quantitative de ces opérations dans les écrits des élèves est présentée dans le tableau suivant :

Elèves	Ajouts	Remplacements	suppressions	déplacements
Copie n°1	8	5	2	0
Copie n°2	5	2	4	0
Copie n°3	8	5	4	2
Copie n°4	6	3	4	0
Copie n° 5	7	7	3	0
Copie n°6	10	5	6	0
Copie n°7	6	3	4	0
Copie n°8	7	5	5	0
Copie n°9	9	4	8	0
Copie n°10	4	2	2	0
Pourcentage	45.16°/°	26.45°/°	27.09°/°	01.29°/°

Nous pouvons dire que nos résultats correspondent globalement à ceux de Fabre (2002 : 95) dans le sens où l'ajout, modification largement implantée est l'opération la plus fondamentale, la plus usitée par les élèves (45.16°/°) le remplacement vient en deuxième position (26.45°/°). Le recours à l'ajout et au remplacement s'éclaircit à travers l'exemple suivant :

Dans la copie 1 version (1) L'élève écrit :

« *Je suis d'accord que le dialogue est mieux que la violence* »

Alors que dans la version(2), par ajout l'élève développe le sens :

« *Je suis **entièrement** d'accord **avec les gens qui disent** que le dialogue est mieux que la violence.* »

Dans la même copie(1) Version (1) :

« *Enfin, la violence est une mauvaise habitude ~~qu'on a pris pour faire des solutions à nos problèmes parce qu'il présente des sauvages manières à comprendre les autres~~* »

Version(2) par remplacement l'élève renforce le sens :

« *Enfin la violence est une mauvaise habitude **pour régler nos problèmes avec les autres** car c'est ~~une mauvaise solution~~* ».

Version(3) l'élève s'efforce de justifier son propos et renouvelle le sens de la phrase en remplaçant « une mauvaise solution » par une désignation plus significative « acte stupide » et en ajoutant un syntagme verbal « qui crée la rancune et l'égoïsme ». L'ajout montre une évolution nette et peut être tenu pour une amélioration de l'écriture :

« *Enfin, la violence est une mauvaise habitude **qui ne nous aide pas à régler nos problèmes avec les autres** car **c'est un acte stupide qui crée la rancune et l'égoïsme*** ».

Nous notons que la répartition quantitative des suppressions est presque semblable à celle des ajouts. Elle représente (27.9°°) de toutes les modifications et enfin le déplacement est l'opération la plus délicate,

beaucoup plus complexe que les autres car elle oblige à traiter deux points distinctes en même temps. Elle est faiblement usité et ne dépasse pas (1.29°/°).

Notre corpus indique que les élèves qui réalisent un plus large champ de modification par ajout (qui change le sens), sont les élèves qui ont su profiter de l'usage du brouillon, ce qui correspond selon nous à une entrée dans l'écriture.

Les critères du texte argumentatif retenus par les élèves

L'annonce du sujet et la prise de position

Ce point est repérable dans la plus part des copies (8 copies) à travers les expressions employées : « *je suis entièrement d'accord avec le dialogue et contre la violence..* » ou « *Je suis avec ceux qui disent que pour régler les problèmes il faut utiliser le dialogue* » ou « *pour moi l'agressivité n'est pas bonne* »

Comme nous avons relevé l'emploi des verbes d'opinion « Je suis convaincue..(8) », « je pense que..(5)... je crois que(8)» ou « J'affirme...(5) » et aussi « nous sommes persuadés que... » « J'approuve que » pour exprimer son opinion, montrer sa position et essayer d'influencer le lecteur.

La totalité des copies n'évoque pas le destinataire du message en tant qu'une personne, mais en tant que partisan du dialogue ou détracteur. Cependant elles prennent en compte le point de vue adverse : « *contre les gens qui sont persuadés que la violence est le seul moyen pour la*

discussion » ou « *je suis d'accord que le dialogue est mieux que la violence* » pour dire qu'il est d'accord avec les partisans du dialogue.

L'organisation du corps du développement

Ce critère se manifeste par la présence d'introducteurs d'arguments qui permettent de présenter un ordre logique et cohérent des arguments. L'absence des introducteurs dans l'écrit des élèves peut nuire à la progression des idées et n'aide pas l'élève à évoluer, ce qui donne l'impression de tourner en rond voir les copies (10) (4)(11) Cependant, dans six copies nous avons observé l'emploi des introducteurs logiques : (D'abord, ensuite, enfin, finalement)

L'emploi des outils linguistiques de l'argumentation

Donner une orientation argumentative à un texte d'élève surtout, se fait essentiellement grâce à la maîtrise d'un certain nombre d'outils : conjonctions de subordination et de coordination.

Ainsi dans la copie (3), l'élève emploie « parce que » pour introduire une justification de ce qu'il dit, comme il a employé un mot anglais « because » qui a le même sens que « parce que »

Dans la copie(2) l'élève emploie une locution prépositive « grâce à la discussion.. » et un marqueur d'opposition « au contraire »

Dans l'écrit (6) nous relevons l'emploi de « donc » pour exprimer une conséquence et dans la copie(1) l'emploi de « ainsi » pour marquer une

juxtaposition et une conjonction de coordination « car » pour coordonner deux énoncés et apporter une justification de l'affirmation.

Résultats d'une analyse détaillée

Nous pouvons regrouper les écrits retenus en deux catégories : ceux (8 écrits) qui ont énormément profité de l'usage du brouillon et ceux (03 écrits) qui ont moins profité mais nous sommes sûres avec d'autres versions possibles les élèves qui éprouvent plusieurs difficultés, peuvent améliorer leurs textes davantage.

Dans le premier groupe les élèves ont profité des opérations comme : l'ajout, le remplacement, la suppression pour construire progressivement le sens.

La copie (3) présente un travail qui comporte un nombre important de substitutions. Cela s'observe aussi bien dans la modification des mots que dans la modification des phrases.

L'élève commence la première version par la phrase suivante :

« Nous sommes entièrement ~~d'accord avec~~ le dialogue est contre la violence »

Puis dans la version (3) il supprime l'expression « d'accord avec » et la remplace par « pour » et remplace l'auxiliaire (est) par la conjonction de coordination (et) ce qui modifie le sens de la phrase.

« Nous sommes entièrement pour le dialogue et contre la violence ».

Pour traiter la cohésion et le contenu l'élève emploie l'ajout, la suppression et le remplacement qui peuvent être tenus pour un indice d'amélioration de l'écriture. Ainsi il écrit dans la version (1) :

« D'abord nous pensons que pour éviter les problèmes et ~~les débats~~ entre les gens nous devons ignorer la violence ~~because~~ la violence ne provoque que la violence et ~~le déteste~~ entre les hommes »

Puis dans la 2^{ème} version, il supprime les termes employés dans la 1^{ère} version « débats, et (le déteste) » pour les remplacer par des termes plus précis « acte stupide, conflits et haine » comme il remplace « because » mot anglais par son équivalent en Français « parce que »

« D'abord nous pensons que le dialogue ~~éloigne~~ l'acte stupide et l'esprit débile qui mène à la violence ~~parce que la violence ne~~ provoque que la violence »

Dans la 3^{ème} version l'élève travaille sur la cohésion. Il supprime la répétition du mot violence et met en valeur le terme « dialogue » par opposition au terme « violence » et remplace le marqueur de cause par une conjonction de coordination :

« D'abord, nous pensons qu'avec le dialogue on peut éviter les actes stupides et corriger l'esprit débile qui mène à la violence et provoque les conflits et la haine ».

Toujours dans la même copie, nous remarquons que les idées s'éclaircissent, le texte s'enrichit de plus en plus et la production s'améliore. Ainsi dans la version (1) l'élève écrit :

« Le dialogue est ~~une sorte de~~ civilisation parce qu'il permet de ~~créer un~~ changement à l'autre »

Alors que dans la version finale l'élève remplace « une sorte de » par « acte » pour dire que la civilisation est tout d'abord un acte à pratiquer, et supprime « créer un changement à l'autre » et le remplace par « développe l'esprit humain » ce qui révèle un développement de la pensée.

Version(3)

« Il est certain que le dialogue est un acte de civilisation qui développe l'esprit humain et raisonne les patients de la différence »

Dans sa conclusion l'élève ajoute dans la version finale les termes « tolérance, compréhension » pour supprimer la répétition de « dialogue » et résumer les deux phrases employées dans la première version.

L'écrit (8) montre que l'élève tire aussi profit du dispositif : il commence par une constellation (version1) dans le but de trouver des points repères, puis à l'aide d'ajout, remplacement et suppression arrive à créer des connexions nouvelles et modifier le contenu.

Dans la 1^{ère} version nous relevons la phrase :

« La violence est la cause principale de plusieurs maladies, qui touchent le système nerveux »

Avec la réécriture, le va-et-vient, l'élève arrive à enchaîner dans la version finale avec une explication

« On n'arrive pas à trouver des solutions à nos problèmes ce qui cause l'angoisse et donc les maladies ».

Il a aussi remplacé « l'être violent va être seul » (v2) par « perdra ses amis et sera boudé par les autres »(V4)

Nous notons que l'ajout et la suppression dominant dans la copie(5) l'élève utilise 7 ajouts, 3 suppressions et 7 remplacements. Ainsi il écrit :

« Je suis entièrement ~~désaccord~~ avec les gens qui sont persuadés que la violence est ~~bon aete~~ » V1

Puis il modifie dans la 2^{ème} version

« Je suis entièrement contre les gens qui sont persuadés que la violence est le seul moyen pour la discussion »

Puis il remplace la préposition « pour » par « de » dans la 3^{ème} version

« Je suis entièrement contre les gens.....que la violence est le seul moyen de discussion »

Dans la même copie, l'élève écrit :

« La violence peut développer un autre fait, ~~devient~~ l'homme devient criminel, ne sorte pas de la prison »V1

« La violence est un phénomène dangereux ~~e'est bien~~ parce qu'elle crée des criminels, c'est bien qu'elle ~~résulte~~ développe l'intolérance »V2

« La violence est un phénomène dangereux parce qu'elle développe l'intolérance et la haine »V3

Nous remarquons que la suppression, le remplacement ainsi que l'ajout employés par l'élève dans la 2^{ème} et la 3^{ème} version contribuent à une référencement plus précise : l'emploi du mot criminel dans la (V1) motive la suppression d'une phrase « ne sorte pas du prison » dans la V2 pour éviter la redondance.

Par l'emploi de l'expression « c'est bien » l'élève désigne le marqueur de conséquence « si bien que », son emploi dans la V2 nuit au sens et affecte le contenu alors que sa suppression dans la V3 améliore la qualité de l'écriture.

La copie (9) montre que l'élève a profité énormément de l'usage du brouillon et cela apparaît à travers les diverses modifications portées sur le support indiqué : 9 rajouts, 4 suppressions, 7 remplacements et même 2 déplacements.

Dans la 1^{ère} version, l'élève écrit :

« *Je suis avec ee qui disent que le dialogue* »

Dans la 2^{ème} version par l'ajout et le remplacement il modifie :

« *Je suis d'accord avec ceux qui disent que le dialogue est bénéfique »*

Ce qui a attiré notre attention c'est que cet élève (copie 9) affronte sa difficulté en utilisant le déplacement.

Nous rappelons que le déplacement, plus complexe que les autres modifications impliquent non seulement comme les autres, un travail sur l'axe paradigmatique mais aussi un traitement spécifique de la chaîne syntagmatique et la recherche d'un effet (Fabre-cols, 2002).

Pour cela l'élève écrit V1 :

« Je suis ...parce que le dialogue c'est une méthode sociale qui permet le vivre avec les autres. Mais la violence cause la haine ~~et la haine, ce dernier~~ »

« *En plus le dialogue cause la solidarité et bien traite avec les autres* ».

Pour rendre le contenu plus pertinent il opère des modifications phrastiques et discursives V2:

« *L'être humain est un homme sociale qui traite avec les autres donc le dialogue est la meilleure méthode qui nous permet de vivre avec les autres* »

Nous notons que l'élève joue sur l'extraction de l'expression « traiter avec les autres » du 2^{ème} paragraphe (2^{ème} argument) puis l'insère dans le 1^{er} paragraphe. Nous relevons aussi l'extraction du terme « méthode » du début de la phrase et son insertion à la fin de la phrase, ce qui indique la recherche d'un effet, d'un sens et révèle le travail du texte.

Dans la 3^{ème} version, l'élève développe encore le sens, traite la cohésion en remplaçant « traiter » par « vivre » et « vivre » par « communiquer » :

« *L'être humain est un homme sociale qui vit avec les autres donc le dialogue est la meilleure méthode qui nous permet de communiquer avec l'autre* »

Ce même élève remplace le marqueur d'opposition par un introducteur logique pour introduire le deuxième argument et use de l'ajout assez étendu qui approfondie le sens et assume une valeur explicative :

« *Mais* la violence cause la haine » Version 1

« En plus la violence est un acte stupide qui cause la haine et les problèmes » Version 2

« En plus la violence est un acte stupide qui cause la haine et les problèmes alors que la tolérance est une preuve d'amour et d'intelligence » Version 3

La 2^{ème} catégorie

Dans le deuxième groupe, à travers la réécriture les élèves qui ont des difficultés ont essayé de travailler tout d'abord la structure textuelle en employant l'ajout qui est considéré par C. Fabre comme un indice de compétence.

Ainsi dans les copies des élèves (3) et (10) nous relevons l'ajout des introducteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin) pour montrer une certaine organisation dans le corps de l'argumentation.

Ce qui a attiré notre attention, c'est surtout **l'écrit (7)** car il confirme ce que nous avons déjà vu dans la partie théorique. L'élève fait appel à ces ressources et stratégies en langue arabe pour écrire en langue étrangère.

L'écrit indique que l'élève écrit ses idées en arabe puis essaye de les traduire en français. Pour réécrire son texte et l'améliorer il emploie le remplacement et la suppression :

« *Quand il y a ~~une bagarre~~* » V1

« *Quand il y un conflit* » V2

Aussi dans le 2^{ème} passage, l'élève et grâce à la réécriture assure l'expansion dans l'équilibre:

« Le dialogue est la ~~méthode~~ civilisation, c'est la solution qui mène à l'accord et à la tolérance » V1

« Je crois que le dialogue c'est l'acte de civilisation qui permet de tisser des relations d'amitié et de fraternité. » V2

Les remplacements dans **l'écrit (4)** marquent surtout un travail sur la langue mais permettent aussi de renforcer la cohésion textuelle :

-variation de temps :

« La discussion ~~nous permettons..~~ » V1

« la discussion nous / permet/ V2

-Substitution de graphème

« ...nous permet a faire » V1

« permet de faire » V2

Conclusion

Nous pouvons dire que l'analyse des versions initiales et des versions finales des élèves, révèle un changement remarquable, qui est à notre sens, en relation directe avec la pratique du brouillon et la réécriture.

En effet, les dix productions finales montre que les élèves ont tous progressé, même ceux qui prétendaient ne pas avoir d'idées, ne pas savoir écrire : leur réflexion se développe avec la réécriture et leur production s'enrichit par l'emploi des connecteurs qui réorganisent le texte dépourvu, et s'améliore par l'emploi de termes plus significatifs, plus précis, au fur et à mesure qu'ils écrivent.

CONCLUSION GENERALE

L'origine de cette petite recherche est un problème que nous avons rencontré en classe lors de notre travail : les élèves éprouvaient d'énormes difficultés à rédiger un texte. La question qui se posait plusieurs fois : comment faire pour aider nos élèves à faire un bon usage du brouillon pour écrire un texte cohérent? Comment faire pour amener les élèves à réécrire pour améliorer leur texte ?

Pour trouver des éléments de réponse, il nous a fallu puiser dans la théorie pour essayer de comprendre les différents points qui font la complexité de l'acte scriptural puis vérifier dans la pratique.

Nous nous sommes intéressés surtout aux modèles fortement inspirés de l'approche cognitive 1980, qui font du sujet écrivain leur centre d'intérêt et prennent en considération ses connaissances, ses habiletés et les limites qu'impose à sa performance le traitement simultané des nombreuses contraintes, pesant sur l'activité de production .

La description du modèle de Hayes et Flower , nous a permis de mieux comprendre la nature et les exigences de la tâche d'écriture qui s'effectue selon plusieurs opérations complexes avec des va-et-vient entre les différents éléments des processus mentaux, des retours en arrière pour repenser l'organisation de son texte et réviser la forme et le contenu. Cela dit que la production écrite n'est pas une simple transposition de quelques connaissances mais une construction complexe qui résulte de l'interaction entre le scripteur, le texte et le contexte.

Nous avons découvert l'importance de la révision et de la relecture dans la réalisation de la tâche scripturale. C'est ce positionnement différent du scripteur qui lui permet de se distancier de sa tâche pour pouvoir se questionner sur elle.

Cependant pour rendre la relecture plus efficace encore, il est impératif de faire apprendre aux élèves à se relire successivement sur différents aspects du texte.

Le deuxième point concerne les stratégies d'écriture en langue étrangère. De cette étude, il ressort que l'effort cognitif est plus important pour le scripteur en langue étrangère qu'en langue maternelle. Alors nous nous sommes interrogés sur les stratégies à développer pour résoudre les problèmes d'écriture chez ces derniers et nous avons pu dégager les points suivants :

- L'observation fructueuse des brouillons d'écrivains et de leurs ratures stimule la réflexion des apprenants sur les stratégies à maîtriser et leur permet de découvrir comment l'expert travaille et retravaille son texte pour l'améliorer.

- Amener l'apprenant à porter un regard critique, à employer ses compétences à travers des rencontres avec des adultes experts, des expressions libres entre pairs, ou des outils structurés comme des grilles pour s'interroger sur son savoir et son savoir faire.

- Montrer aux élèves la pratique scripturale d'un scripteur expérimenté (un professeur, un expert), car c'est dans la pratique de la langue écrite par l'adulte expert que l'apprenant va découvrir le fonctionnement de cette langue écrite et enrichir son répertoire de stratégies.

- Ne jamais faire produire les apprenants « à vide » mais à partir d'activité d'écriture visant à développer ses compétences et préparant son entrée dans l'écrit

- Montrer comment faire un remue-méninge et comment établir des liens entre les différentes idées du texte par le biais d'articulateurs logiques et de connecteurs.

-Le recours aux textes d'experts une fois les difficultés repérées, pour enrichir le répertoire lexicale du jeune scripteur et faciliter la réécriture.

Nous avons aussi questionné le modèle littéraire qui a contribué à notre avis à renouveler l'enseignement- apprentissage de l'écriture.

Les pratiques rénovatrices de ce modèle ont réussi à rompre avec les démarches traditionnelles par l'intégration de la notion de la réécriture qui nous paraît indispensable à l'écriture.

En effet l'écriture n'est plus conçue comme le résultat miracle d'un premier jet mais comme un processus d'élaboration nécessitant de continuelles modifications et un retravail en plusieurs étapes

Ce modèle propose d'initier les élèves à la réécriture en cherchant une efficacité pratique grâce à une précision des consignes allégeant la charge de travail.

Cependant nous soulignons que l'application de ces pratiques nouvelles est conditionnée par la disposition de moyen horaire pour permettre la possession du code écrit. Cela dit, que dans le cas d'un enseignement- apprentissage à horaire réduit comme le notre l'objectif visant la pratique d'une compétence scripturale ne saurait être atteint.

L'étude de l'interaction lecture –écriture nous a permis de soulever les points suivants :

- Le rapport de l'institution à la lecture doit changer pour que le choix des textes lus soit plus pertinent, qu'il prépare les apprenants à lire, c'est-à-dire à repérer des procédés d'écriture afin de les réinvestir dans l'écrit

- La lecture doit viser une analyse technique des textes pour dégager des indices, des règles transférables dans la pratique scripturale. C'est la connaissance intérieure des textes qui permet de transformer les lecteurs récepteurs qui sont les élèves, en lecteurs producteurs du texte.

La lecture bien assumée est une aide à la réécriture :

- Si elle repose sur une reconstruction de la signification du texte, une recréation du texte.

- Si elle est favorisée par des consignes, des activités proposées (lire pour retenir le maximum d'informations, relever des faits, comparer des informations, transformer les écrits, les compléter ou réécrire un passage..).

Sécuriser le lecteur/scripteur en lui donnant le temps nécessaire pour réaliser cette tâche et le guider par une évaluation formative qui doit viser le développement d'une compétence scripturale.

Le dernier point de cette recherche a été consacré à la génétique textuelle. Nous avons voulu montrer :

- la valeur et l'utilité des brouillons comme outil didactique au même titre que les modèles de l'activité rédactionnelle : tout aussi stimulants pour enseigner, et tout aussi représentatifs de l'activité des élèves.

- Que Le brouillon offre au professeur, à l'élève des situations d'écriture véritable, que le produit fini laisse souvent à l'état d'hypothèses.

-Que la critique génétique a ouvert la voie à des pratiques prometteuses en démythifiant l'image de l'écrivain inspiré et promeut, en exposant dans les classes, des brouillons d'écrivains qui révèlent la vérité de l'écriture comme travail sur la langue.

-Que la prise en compte des différents états du texte dans le dialogue pédagogique, devient un auxiliaire précieux pour faire le point sur les difficultés d'un enfant à un moment donné.

-Que l'étude des brouillons peut aider les élèves à prendre conscience des opérations de réécriture : ajouter , supprimer, remplacer , déplacer ; de s'en servir pour tisser un texte.

- Qu'il faut une désacralisation de la pratique scripturale par la démythification des écrivains dans le sens ou même ces écrivains sont confrontés à des problèmes d'écriture au même titre que les élèves.

- Que le facteur « temps », le temps de la maturation qui permet la prise de distance avec le 1^{er} jet , l'oubli des mots déjà écrits, qui ouvre un nouvelle espace à la pensée, est très important.

-Que l'objet de la réécriture n'est donc pas d'essayer d'aboutir à la production d'un texte « parfait » mais d'acquérir des compétences d'écriture transférables en travaillant sur ses propres productions en vue d'aller plus loin dans l'exploration du langage.

De cette réflexion théorique sur l'apprentissage de l'écrit nous tirons deux conclusions : qu'il est impératif de développer des aptitudes plutôt que des contenus et différencier les techniques de travail propres à faire acquérir ces aptitudes. Reste donc à viser l'application dans la classe de tous les jours.

La deuxième partie de notre modeste recherche concerne l'investigation de terrain. Notre objectif est de mesurer, à partir de corpus, le développement des capacités scripturales des élèves de 3eme année secondaire. Nous avons commencé notre travail par l'analyse du manuel scolaire de 3eme année et fascicules de programmes, ensuite l'observation de classe et enfin l'analyse des productions écrites à travers les différentes versions.

La remarque que nous avons pu faire concernant l'enseignement apprentissage de l'expression écrite dans les nouveaux fascicules et manuel scolaire est que le changement des contenus des programmes et le recensement de savoirs nouveaux puisés du modèle psycho cognitif sur les processus rédactionnels, n'améliore en rien la situation de l'enseignement de l'écrit si on ne vise pas les moyens et les outils qui permettent de développer les capacités scripturales de l'élève.

En aucun cas on ne parle de l'usage et de l'utilité du brouillon ni de la réécriture dans l'apprentissage de l'écrit.

L'écriture est réduite à un exercice d'expression écrite sans aucune théorisation. Alors que nous pensons qu'il ne s'agit pas seulement d'énumérer un nombre de savoirs qui couvre la production d'écrit, mais de préparer des activités diverses qui créent un lien dynamique entre activités d'investissement de savoir et activités d'appropriation de ce savoir.

L'analyse du manuel scolaire de 3^o A S confirme que la pratique demeure la même, surtout en production écrite, les exercices d'entraînement à l'écrit et ceux permettant de travailler, de réécrire et de s'appropriier l'écrit, sont inexistants.

Nous sommes convaincu que nos élèves ont besoin d'un livre de référence qui leur propose des informations en pleine harmonie avec les programmes officiels mais aussi des banques d'exercices qui permettent à l'élève de s'outiller et de progresser dans la tâche scripturale.

L'observation de la classe et du déroulement de la séance d'expression écrite révèle les signes d'une méthode traditionnelle.

Les professeurs, en une heure de temps placent leurs élèves directement dans la situation d'agir sans même les préparer. Ils se contentent de leur rappeler la vieille recette : le plan qui consiste à rédiger une introduction, un développement, une conclusion. Ils dégagent quelques idées puis Ils demandent aux élèves de rédiger.

Les élèves sont donc orientés de façon négative. Ils ne sont pas conscients de la valeur du brouillon dans l'acquisition du savoir écrire : ils ne savent pas faire un brouillon. Ils ne font pas de rature, pas de modifications sauf celles concernant les fautes d'orthographe.

Les professeurs ne font aucune allusion à l'usage du brouillon ils ne l'exigent pas, ne demandent pas aux élèves de se relire ni de réécrire pour améliorer leur production.

Les observations que nous avons pu faire nous inspirent plusieurs remarques d'ordre pratique.

Avant la phase de production écrite, nous estimons que le professeur doit outiller l'apprenant en apportant des savoirs liés à l'acte scriptural, au genre de texte, en développant des compétences langagières à partir notamment de lecture de textes.

L'acquisition d'une pratique se fait de manière active : les élèves doivent être placés en situation d'écriture pour découvrir. Pour cela il faut aménager plusieurs séances où ils s'entraînent à écrire et réécrire pour organiser leurs idées. C'est dans l'installation d'une durée dans l'écriture que des savoir-faire peuvent être mobilisés

Les objectifs assignés à une séance d'écriture doivent être limités et les consignes précises, pour éviter le risque de surcharge cognitive.

Le temps de l'évaluation est précieux et doit être investi pour diriger les élèves. Il est nécessaire d'élaborer avec les jeunes scripteurs des outils d'auto-évaluation pour les sensibiliser aux problèmes de langue leur permettre de faire le retour en arrière et apprécier la qualité de leur texte afin de l'améliorer.

Introduire le brouillon et la réécriture dans la production de l'écrit nécessite à notre avis une phase de négociation avec les apprenants pour qu'ils comprennent l'utilité de l'usage du brouillon comme outil qui permet d'avoir un produit fini de qualité, du fait de la réécriture. Que l'écriture est un travail qui demande du temps et de la patience. Que la rature est en elle-même une progression.

- Le professeur doit être capable d'inspirer à l'élève, par un comportement sécurisant, une réelle confiance, lui apporter une aide individualisée, (surtout pour les élèves en difficultés) et permettre un travail sérieux plus efficient.

Notre travail avec les élèves (avait comme objectif la production d'un texte argumentatif à travers la pratique du brouillon et la réécriture) leur a permis de vivre une expérience longue. C'est le temps nécessaire à la maturation et la structuration des idées par le recours à l'usage du brouillon, la pratique de la réécriture qui ont permis la production de textes finis, mieux écrits sur tous les plans

L'expérience vécue a permis aux élèves de modifier leurs représentations de l'écrit. Ils semblent avoir pris conscience du fait que le retour sur le texte, la réécriture peuvent leur permettre d'améliorer la qualité de leurs textes.

Nous n'osons pas prétendre leur avoir tout appris sur la complexité de l'acte scriptural mais nous croyons qu'ils ont compris la fonction du brouillon : à quoi sert un brouillon et comment ils doivent l'utiliser pour améliorer la rédaction d'un texte et en même temps pour la réflexion.

Les élèves ont compris aussi que l'écriture n'est plus un don ou un acte spontané, mais un labeur qui exige qu'on s'interroge sur son propre texte, qu'on le réécrit pour pouvoir l'améliorer : ils ont écrit des textes argumentatifs en essayant de respecter les caractéristiques, ont lu des textes et réinvesti leurs lectures dans la production écrite. Ils ont aussi essayé de résoudre leurs propres problèmes de langue.

Nous pouvons dire que le point essentiel de cette modeste expérience est d'avoir permis aux élèves de produire plusieurs versions et de procéder à des modifications qui ont favorisé la cohérence de leurs textes. Seulement nous avouons qu'ils ont besoin d'entraînement pour développer cette aptitude (assurer la cohérence du texte), ce qui demande à notre sens du temps et du travail sérieux.

BIBLIOGRAPHIE

- 1) Anis. J : (1988) « *L'écriture : théories et description* », De Boeck-wesmael SA.
- 2) Barré-de Miniac. C: (2000) « *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et pratiques* » Villeneuve , presses Universitaires du Septentrion.
- 3) Barthes, *Le plaisir du texte*, (1973) in, *Pratiques* n°57, mars 1988
Bautier et Castaing (1977) « *Etude expérimentale de quelques stratégies d'apprentissage* » in *Etudes de linguistique appliquée*, n°27 .
- 4) Bessonnat . D : (2000) « *deux ou trois choses que je sais de la réécriture* », in *Pratiques* n°105/106.
- 5) Bore. C : (2000) « *Le brouillon introuvable objet d'étude* » in *Pratiques* n°105/106.
- 6) Borgognan, M (1998). « *Ecrire avec un traitement de texte : une revue de littérature*. Lausanne/CVRP .
- 7) Bourguignon. C , Mallet B, Othening Girard. C, Ragot. A : (1981) « *Eléments pour l'élaboration d'une méthode d'enseignement du français dans les écoles maternelles* » in, *Recherches en didactique du français*. Grenoble.
- 8) Brassart. D.G : in (1991) « *Planification- Révision* », INRP, Paris.
- 9) Bucheton. D (2000) : « *Réécrire ou penser à nouveau son texte* » in, *Pratiques* n°105-106.
- 10) Bucheton. D (2000): « *Devenir auteur de son texte : une révolution tranquille* » in *Le français dans tous ses états*. CNDP N°43.
- 11) Chanquoy. L. & Alamargot. D (2002) « *Mémoire de travail et rédaction de textes : Evolution des modèles et bilan des premiers travaux*. » *L'année psychologique*, 102.
- 12) Charolles. M : (1986) « *L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques* » *pratiques*, n° 49.
- 13) Clanché. P : (1988) « *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre* » Editions du centurion , Paris.

- 14) Clesse .C : (1979) « *Apprendre à lire en parlant* » in, *Du parler au lire . Interaction entre adulte et enfants*. Editions ESF Laurence Lentin .
- 15) Cornaire .C.M C& Raymond .P .M : (1994) *Le point sur la production écrite, en didactique des langues*. Ediflex Canada.
- 16) Coste. D : « *Lire le sens* » in *Le Français dans le monde*, n°109 décembre 1974
- 17) Crinon. J & Legros.D (2002): *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris :Armand Colin (collection U série Psychologie).
- 18) Dabène.M : (1996)« *Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural* » in *Vers une didactique de l'écriture* », INRP, Paris. Bruxelles.
- 19) Duhamel .B, Leclaire .A, Neumayer. M : (1981) « Vous avez dit échec scolaire ? » in *Pratiques* n° 29.
- 20) Echauzier.J&Lecuyer.C »Ecrire en CE2,Pratiques n°27juillet1980
- 21) Ernaux, A : (1985) « *La place* », Gallimard, Collection Folio.
- 22) Fabre-Cols.C : (2002) *Réécrire à l'école et au collège .de l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée* , ESF éditeur .
- 23) Fayol . M (1984): « *L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle* » in *repères* n° 63.
- 24) Fayol . M et Gombert.J.E :(1987) *Le retour de l'auteur sur son texte :bilan provisoire des recherches psycholinguistiques*, Repères,n° 73.
- 25) Fayol. M :(1993) *Ponctuation et connecteurs .Fonctionnement et acquisition de quelques marqueurs de la structure textuelle*.Communication au workshop Understanding erarly literacy in a developmental and cross linguistic approach,Wassenaar(The Netherlands).
- 26) Fayol M,(1997) « *des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale,orale et écrite*. »Paris ,PUF.
- 27) Fayol . M(2002) : « *L'apprentissage de l'écriture* », Hermès science, Paris.
- 28) Foulin,J&Mouchon.S :(1998)« *Psychologie de L'éducation* ».Paris .

- 29) Garcia Debanc. C: (1986) *Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture* ». Pratiques n°49.
- 30) Garcia-Debanc : (1986) « *De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français* » in pratiques n°61.
- 31) Garcia Debanc. (2002) : « *Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens.* » Pratiques n°115-116.
- 32) Goldenstein. J.P : (1996) Arrêts sur écriture, in « vers une didactique de l'écrit » J.P.Goldenstein 1980 « De quelques machines à écrire. » in, Pratiques n°26mars 1980.
- 33) Gombert. H. J.E. &D. Zagar (Eds) : *La psychologie du langage : recherche fondamentale et perspectives pédagogique.*
- 34) Goody. J : (1977/1979) : « *La raison Graphique . La domestication de la pensée sauvage.*», Paris, Edition de Minuit.
- 35) Grésillon . A :(1988) « *les manuscrits littéraires, le texte dans tout ses états* » in Pratiques n°57.
- 36) Groupe de recherche d'Ecouen : (1984) « *former des enfants producteurs de textes* » Pédagogie pratique à l'école, Hachette.
- 37) Groupe EVA (1991): *Evaluer les écrits à l'école primaire*, HACHETE Education.
- 38) Halte .J-F :(1981) « *Pour changer l'écriture* »,Pratiques n°29.
- 39) Hayes J.R (1998) « *Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction* » in la rédaction de textes, Approche cognitive, Ss. La dir. de Piolat A & Pelissier.A. Delachaux et Niestlé, Lausanne.
- 40) Hebrard.J : « *Rôle du parler dans l'apprentissage de 'écrit* »in, Interaction entre adulte et enfant. Les Editions E.S.F, 1977
- 41) Kadi .L : (2008) « le brouillon scolaire ce « saliscrit », in Synergie Algérie n°2.

- 42) Kellog, R.T (1998) « *Un modèle de la mémoire de travail dans la rédaction* » in A. Piolat & Apelissier (eds). *La rédaction de textes : approche cognitive*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- 43) Lahire B : (1996) « *Inégalités, partages, spécificités et différences dans les usages sociaux de l'écrit* » in, *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. CHRISTINE BARRE-DE Miniac Ed, Paris, Bruxelles, 1996
- 44) Lebrave. J-L : (1996) « *Production de texte et processus de révision* », ITEM, CNRS, Paris.
- 45) Lentin. L : (1979) *Du parler au lire*, in *Interaction entre adulte et enfant*. Les Editions E.S.F, 1977
- 46) Leroy. A : « *Genèse* » in *Les actes de lecture n°72, décembre 2000*. Bibliothèque Richaudeau.
- 47) Lusignan. G et Fortier. G : (1992) « *Révision de textes et changement d'audience* » *Revue canadienne de l'éducation*, Université du Québec Montréal.
- 48) Nataf .R : (1978) « *L'écrit littéraire* » in *La pédagogie du français langue étrangère : orientation théorique pratique dans la classe*, Hachette 1978.
- 49) Olive. T et Piolat .A : (2003) « *Activation des processus rédactionnels et qualité des textes* » in *Le langage et l'homme n°2*. CNRS et Université de Poitiers .Université de Provence.
- 50) Oriol-Boyer. C : (1980) *Lire pour écrire. Atelier d'écriture et formation des maitres*. In, *Pratiques n° 26*.
- 51) Petijeant. A . A : (1979) « *Lire écrire avec la science – fiction* » in, *Pratiques N° 22 -23*.
- 52) Petijean. A : (1980) « *l'atelier d'écriture* ». In, *Pratiques n° 26*.
- 53) Piolat. A : (1987) *Planification et contrôle de la production de texte*. In *Actes du III Colloque international de didactique du Français, Bruxelles, de Boeck*.

- 54) Piolat A et Roussey Y. F.Farioli (1989) , *La production de texte assistée par ordinateur*, Centre de Recherche en Psychologie de la Connaissance du Langage et de L'émotion. Aix Provence.
- 55) Piolat A & Roussey J-y: (1990) « *A propos de l'expression et stratégies de révision ,texte en psychologie cognitive.* » in, Lis tes ratures, N°10.
- 56) Piolat A, & Roussey, Olive ,&Farioli(1996) *Charge mentale et mobilisation des processus rédactionnels : examen de la procédure de Kellogg* . *Psychologie Française*,41-4,336.
- 57) Plane .S : (1994) in, *Ecrire au collège, didactique et pratique d'écriture.* Edition Nathan. Paris .
- 58) Portine. H(1987) : « *Lecture et activité textualisante* » in, *Le français dans le monde.Recherches et applications Numéro spécial .* Février/Mars1987
- 59) Pottier. J-M :(2004), « *La génétique textuelle* », IUFM de Champagne-Ardenne .
- 60) Py.B : (1975) « *A propos de quelques publications récentes sur l'analyse des erreurs* » in : *Bulletin C.I.L.A.n°22*, Neuchâtel.
- 61) Reuter .Y : (1989) *L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique.* *Pratiques*, N°61.
- 62) Reuter .Y : (1996) « *De la rédaction à une didactique de l'écriture* »in, *Vers une didactique de l'écriture*,C.Barré –De Miniac ED.
- 63) Reuter. Y :(1996) « *Enseigner et apprendre à écrire* »ESF éditeur ,Paris .
- 64) Reuter. Y : (2000) « *Table ronde sur la réécriture* »in *Pratiques*, n° 105-106.
- 65) Reuter. Y: (2002) « *Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français*» revue, *Pratiques*, n°113/114.
- 66) Reuter.Y & Del combe. I: (2002) « *Image du scripteur et rapports à l'écriture* », *Pratiques* n°113/114.
- 67) Ricoeur. P : (1989) *Regard sur l'écriture* » in,I.Hay, *La naissance du texte.* José Corti,

- 68) Roussey. J.Y et Piolat. A : (1991) « *Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et éfinition du but* » Repères n°4. CREPCO, Université de Provence.
- 69) Roussey, J.Y (1999). *Le contrôle de la rédaction de texte : perspective cognitive*. Université de Provence : Aix-en-Provence.
- 70) Violet .C :(1996) « *Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écritures* » in, *vers une didactique de l'écriture* .C.BARRE-DE Miniac ED.Paris Bruxelles.

Documents pédagogiques

- 71) Document d'accompagnement. 2006
- 72) Commission Nationale des Programmes : (2006) *Français 3^e année secondaire*.

THESES

- 1) Coen. P-F in : (2000) « *A quoi pensent les enfants quand ils écrivent ? Analyse des processus cognitifs et métacognitifs en jeu lors d'une tâche d'écriture* » , Thèse de Doctorat présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg(Suisse) Mai, 2000.
- 2) Kadi .L : (2004) *Pour une amélioration des productions écrites des étudiants inscrits en licence de français de Doctorat. Un autre rapport au brouillon*, Thèse de Doctorat D'état présentée sous la direction de : Pr CHERRAD –

BENCHEFRA Yasmina, Université Mentouri – Constantine, Faculté des Lettres et des Langues, Département de Langue et Littérature Française. Volume 1.

- 3) Zetili.A : (2006) « *Analyse des procédés d'enseignement/apprentissage de la production écrite en classe de français, cas du cycle secondaire en Algérie.* », Thèse de Doctorat D'état présentée sous la direction de : Pr CHERRAD –BENCHEFRA Yasmina, Université Mentouri – Constantine, Faculté des Lettres et des Langues ,Département de Langue et Littérature Française , Tomel.

WEBOGRAPHIE :

1) Dauite & Kruidenier(1985) in« *Révision, collaboration et métacognition, utiliser la révision de textes et la collaboration entre pairs pour développer des processus métacognitifs dans la rédaction de textes.* » Article disponible sur le site Web : www.tecf.unig.ch.

2) Tognotti. S : (1997) in, *Etude d'un dispositif de coopération réaction-lecteur pour l'apprentissage de la rédaction technique.* Thèse présentée en vue de l'obtention du DES STAF. Faculté de Psychologie et de Sciences de l'Education. Université de Geneve , Article disponible sur le site Web : www.tecf.unig.ch.

Résumé

Notre travail s'inscrit dans la didactique de l'écrit en français langue étrangère et porte sur l'usage du brouillon dans l'acquisition du savoir écrire chez les élèves de 3^{ème} année secondaire.

Nous nous sommes intéressés aux brouillons d'élèves en situation de production écrite. Le brouillon est conçu comme un outil que les élèves peuvent utiliser pour maîtriser, contrôler et améliorer leur production écrite

La première partie de notre travail est consacrée à l'étude des apports des différents champs théoriques pour la didactique de l'écrit.

La deuxième partie concerne l'investigation de terrain .Nous avons commencé par une analyse de la démarche d'enseignement de l'écrit à travers les fascicules de programmes et les livres scolaires. Ensuite une observation du déroulement des séances d'expression écrite dans le but d'analyser les pratiques de classe adoptées par les enseignants. Enfin une analyse de productions d'élèves.

Mots clés :

Production écrite- Brouillon - Pratique scripturale- Réécriture- Processus rédactionnel- Lecture /Ecriture Enseignement/Apprentissage –Scripteur-Pratique de classe.

ABSTRACT

Our job registers in the didactics of writing in french foreign language and concerns the usage of the rough draft in the acquisition of knowledge to write secondary year at the pupil's of 3^{eme}.

We were interested in pupil's rough drafts in situation of written production. The rough draft is conceived as a tool which the pupils can use to control and ameliorat their written production.

The first one left our job is dedicated to the study of the provisions of the different theoretical fields for the didactics of writings.

The second party concerns the investigation of ground. Nous begins with an analysis of the step of education of writings across the booklets of programs and the scholastic pounds.

Then an observation of the sequence of the sessions of expression written with the intention of analysing the practices of class adopted by the teachers. Finally an analysis of pupil's productions.

Key words:

**Written production – Activity rough – Draft – Rewriting_
Process text - Education / Study – Lecture / Writing –
Scripteur – Practice of class.**